

# **ADOLESCÊNCIA A FAMÍLIA NA ENCRUZILHADA DO SUCESSO ESCOLAR**

**Maria Alcina do Carmo Dias**

---

**Dissertação de Mestrado em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
Análise e Intervenção em Educação**

AGOSTO/2008

**Nota:** lombada (nome, título, ano)  
- encadernação térmica -



O laço com outrem só se aperta com responsabilidade,  
quer esta seja aliás, aceite ou rejeitada,  
se saiba ou não como assumi-la,  
possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem.  
Dar.  
Ser espírito humano é isso.

**LÉVINAS**

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora *Brigille Delry*, minha orientadora, pelo contributo inestimável do seu saber, a sua atenção cuidada e incentivo permanente com que amparou a realização deste trabalho, e cuja recordação a minha memória não apagará. Para ela, o meu desmedido obrigado.

Ao *Ricardo* e à *Nita* pela disponibilidade permanente com que me acompanharam.

À *Nita* um obrigado imenso e comovido pela generosidade que modela a sua forma de existir e por querer fazer parte da minha vida.

À minha *família*, lugar de afectos, que com paciência e carinho soube entender as minhas ausências.

Ao Professor Doutor *João Nogueira* pelo contributo amável e generoso que prestou a este trabalho.

À Professora Doutora *Clarisse Afonso* pelo auxílio atento com que nos acompanhou.

À dr<sup>a</sup> *M<sup>a</sup> Luísa Gomes da Silva* e ao dr. *Filipe Artur Ramos Baptista* cujos gestos contribuíram para que este se concretizasse.

Aos meus *amigos* pelo companheirismo e palavras certas com que apaziguaram momentos de cansaço.

Para todos gravo aqui o testemunho da minha

*GRATIDÃO*

## RESUMO

### Dissertação de Mestrado

#### ADOLESCÊNCIA A FAMÍLIA NA ENCRUZILHADA DO SUCESSO ESCOLAR

*Maria Alcina do Carmo Dias*

Compreender a complexidade do insucesso escolar, continua a ser uma questão premente no sistema de ensino português, condição para encetar estratégias que visem a sua diminuição e prevenção. Este estudo incide sobre aquele problema na adolescência e debruça-se naquilo que lhe é exterior, isto é, no domínio que constitui a sua dimensão social no âmbito das contribuições familiares. Para tal, numa abordagem construtivista do desenvolvimento, partimos dos conteúdos inerentes à construção da identidade na adolescência, da qual a família é elemento indelével, para esboçarmos de que modo aquela exerce a sua influência no aproveitamento escolar dos filhos. A metodologia empregue foi a aplicação de questionários a alunos do 9º ano de duas escolas públicas de Lisboa, nos quais se pretendeu colher informações sobre a perspectiva do aluno acerca da sua família, de si próprio e da qualidade de ensino nas disciplinas de Português e de Matemática. A escolha das escolas obedeceu ao critério da diferença entre os resultados escolares obtidos pelas duas escolas nos últimos anos e dos meios sócio - culturais da proveniência da maioria dos seus discentes. O nosso objectivo visava indagar quais as variáveis subjacentes à promoção do sucesso escolar presentes numa das escolas com o intuito da sua eventual aplicação em escolas onde tal não se verifique. O tratamento dos dados foi feito por análise descritiva, em Excel, Windows XP 2003. Os resultados revelaram que a família tem responsabilidade no sucesso escolar, que se deve às expectativas elevadas sobre o rendimento dos seus filhos adolescentes, promoção da autonomia e auto -estima. Estas práticas educativas ocorrem nas famílias onde ambos os progenitores são detentores, na sua maioria, de um nível de escolaridade elevado. A satisfação com a escola, nomeadamente com os professores também emergiu como uma variável a considerar.

**PALAVRAS-CHAVE:** adolescência, identidade, auto - conceito, auto -estima, autonomia, resiliência, factores de protecção, factores de risco, sucesso escolar, insucesso escolar.

## **ABSTRACT**

Master's dissertation

## **ADOLESCENCE**

## **FAMILY AT THE CROSSROADS OF SCHOOL SUCCESS**

Maria Alcina do Carmo Dias

Understanding the complexity of school failure is still an urgent issue in the Portuguese school system, a condition to build strategies which aim at its decrease and prevention. This study focuses that problem in adolescence and pores over what is external to it, that is, the field that makes up its social dimension regarding family's contribution. Bearing that in mind, and following the constructive development approach, we used the contents which are inherent in identity construction in adolescence, where family plays a vital role, as our starting point in order to outline the way family influences children's marks. As a method we asked 9<sup>th</sup> grade students from two state schools in Lisbon to fill in a questionnaire, so as to collect information on the student's perspective about his/her family, himself/herself and the teaching standard in Portuguese and Maths. Our criterion for choosing these two schools was the difference in the marks the schools got in the last years and the social-cultural backgrounds of most of their students. Our aim was to wonder about the variables underlying the promotion of school success in one of those schools in order to apply it at schools where that doesn't happen. The data processing was done by descriptive analysis using Windows XP 2003. The results have shown that families are responsible for school success, which is due to high expectations regarding the students' marks as well as autonomy and self-esteem promotion. These educational practices mostly take place in families where both parents have a high schooling level. Being satisfied with school, namely with teachers, also emerged as a variable to be considered.

**KEY WORDS:** adolescence, identity, self, self-esteem, autonomy, resilience, protection factors, school success, school failure.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Introdução .....   | 1  |
| CAPÍTULO I - A ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE .....                                 | 4  |
| I.1-O Modelo Construtivista: considerações genéricas .....                                   | 4  |
| I.2-A Identidade na Adolescência .....   | 5  |
| I.2.1- A Formação da Identidade: o Legado dos Autores. Erikson e a Crise da Identidade ..... | 5  |
| I.2.2 –James Marcia e as Ideias de ‘Exploração’ e ‘Compromisso’ .....                        | 8  |
| I.2.3-Jean Piaget e o Desenvolvimento Cognitivo: Reflexos na Identidade .....                | 10 |
| I.2.4- Markus Neuenschwander e os Conteúdos da Identidade .....                              | 14 |
| CAPÍTULO II - ADOLESCÊNCIA E INTERACÇÃO FAMILIAR .....                                       | 17 |
| II.1- Considerações Introdutórias sobre o Insucesso Escolar .....                            | 17 |
| II.2 – A Família Hoje: as Novas Constelações .....   | 18 |
| II.3-Contributos Familiares para o Desenhar dos Contornos da Identidade: Auto –              | 22 |
| -Conceito, Auto - Estima e Autonomia .....   | 22 |
| II.4-Modelos Educativos e Expectativas Parentais: Reflexos no Aproveitamento Escolar .....   | 25 |
| CAPÍTULO III - ADOLESCÊNCIA ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: ESBOÇAR A RESILIÊNCIA.....           | 32 |
| III.1-Notas para o Conceito de Resiliência.....  | 32 |
| III.2-Resiliência Escolar e Complementaridade com a Família .....                            | 34 |
| CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS .....  | 39 |
| IV.1- PROCEDIMENTOS .....  | 39 |
| IV.2-ELEMENTOS SÓCIO-CULTURAIS SOBRE A FAMÍLIA: REPERCUSSÕES ESCOLARES .....                 | 40 |
| IV.2.1 - Estrutura da família .....  | 40 |
| IV.2.2 - Escolaridade do pai e da mãe .....  | 40 |
| IV.2.3 - Estímulos cognitivos fomentados pela família .....                                  | 42 |
| IV.3- A FAMÍLIA E A IDENTIDADE NO ADOLESCENTE.....   | 43 |
| IV.3.1 - Auto-conceito e auto-estima .....   | 43 |
| IV.3.2 - Perspectivas sobre a vida e o futuro .....  | 45 |
| IV.4-AMBIÊNCIA FAMILIAR.....   | 46 |
| IV.4.1 - Relação dos adolescentes com os pais .....  | 46 |
| IV.4.2 - Nível de interacção dos pais: envolvimento nas tarefas escolares .....              | 48 |
| IV.5-VARIÁVEIS ESCOLARES: A PERSPECTIVA DO ALUNO .....                                       | 52 |
| PARA CONCLUIR .....  | 60 |
| BIBLIOGRAFIA .....   | 62 |
| APÊNDICE A -Questionário para os alunos do 9º Ano .....                                      | 75 |
| APÊNDICE B - Anexos .....  | 95 |
| ANEXO 1 – Elementos Sócio-culturais da Família: Repercussões Escolares.....                  | 95 |
| ANEXO 2-Escolaridade do pai e da mãe .....   | 96 |
| ANEXO 3 - Estímulos cognitivos fomentados pela família .....                                 | 97 |
| ANEXO 4 - A Família e a Identidade no Adolescente.....                                       | 98 |

|   |     |
|---|-----|
| ANEXO 5 - Perspectivas sobre a vida e o futuro .....  | 100 |
| ANEXO 6 - Ambiência Familiar .....  | 102 |
| ANEXO 7 - Nível de interacção dos pais: envolvimento nas tarefas escolares e com a escola ..... | 108 |
| ANEXO 8 - Expectativas dos pais .....   | 111 |
| ANEXO 9 – Variáveis Escolares: Como o Aluno se Perspectiva.....                                 | 115 |
| ANEXO 10 - Envolvimento dos alunos com as tarefas escolares.....                                | 119 |

## Introdução

Este trabalho inscreve-se na esteira da antiga, mas sempre renovada preocupação do insucesso escolar português. Mau grado as reformas educativas que o Ministério da Educação tem implementado nos últimos anos, os resultados dos exames nacionais publicados por aquela instituição, bem como os relatórios PISA, alimentam-na vigorosamente. Com efeito, a democratização do ensino, indubitavelmente positiva, e a inerente heterogeneidade que o caracteriza, tem albergado um fosso ainda não superado entre a extensão quantitativa do ensino e a qualidade da formação escolar obtida, colocando Portugal num registo de atraso face aos seus congéneres europeus. Tal facto, tem constituído uma das preocupações entre vários investigadores, entre os quais referimos Resende (1999), Canário (2006), Detry (2004), Candeias (2001;2005), este último procurando uma possibilidade de explicação na compreensão do modo como decorreu a alfabetização e escolarização dos portugueses.

Eivados da mesma preocupação, debruçar-nos-emos sobre a adolescência, numa altura em que o espectro do prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano faz com que a retenção no 10º ano, (a mais significativa), assim como o respectivo abandono escolar, num mundo globalizado, colham novos contornos. Colocando-nos no trilho de Castells (2003) entre outros, descortina-se que a educação assume um lugar de relevo na moderna ‘sociedade do conhecimento’, e com ela a “teoria do capital humano”, que coloca em evidência a correlação entre educação e desenvolvimento. Escreve o autor: “(...) *Admitindo que a inovação seja a fonte principal de produtividade, o conhecimento e a informação sejam elementos essenciais do novo processo produtivo e a educação seja a principal qualidade dos trabalhadores, os novos produtores do capitalismo informacional são os geradores de conhecimento e processadores de informação, cujo contributo é valiosíssimo para a empresa, a região e a economia nacional*” (Castells, 2003, p.469). Não procurando ler nestas palavras que a escola é o reduto para todas as respostas, e a panaceia para o desenvolvimento económico, somos contudo compelidos a afirmar que se a escola não será porventura a única causa directa para o desenvolvimento económico do país, será inexoravelmente aquilo que o sustenta. Acresce ainda que neste cenário, não só se mantém a ligação daquela à mobilidade social, como sai reforçada a posse de educação como condição e



meio de empregabilidade, num presente e futuro em que aquele reclama flexibilidade, competitividade, inovação, competências cognitivas que viabilizem a aprendizagem contínua. Assim, se massificação do ensino se tornou de algum modo factor de promoção de igualdade social, paradoxalmente, aqueles que não conseguiram albergar, engrossarão o grupo dos excluídos sociais. Não obstante, permitimo-nos acrescentar que não é somente o factor económico que aqui se coloca com acuidade, mas também a qualidade da nossa sociedade e com ela, da democracia que também importa preservar. Deste modo, todos aqueles que de uma maneira ou de outra se encontrarem débeis de uma formação básica de qualidade, serão também aqueles que terão cerceado o campo da liberdade construtiva, não só porque não são detentores de ‘instrumentos individuais para abrir portas’ nas teias da vida, como igualmente terão mais facilmente tolhidos os movimentos de lucidez e participação cívica, envoltos nas roupagens da indiferença e passividade – é a cidadania que sai enfraquecida. Sem educação na posse de todos, dificilmente teremos cidadãos obreiros de um mundo melhor.

O insucesso escolar assume assim, cada vez mais, uma assaz importância, reclamando intervenções significativas, inscritas numa análise da realidade envolvente. É neste último registo que o propósito deste trabalho se insere, norteado por algumas indagações:

- Como reduzir a amplitude do insucesso escolar no ensino secundário?
- Como tornar mais célere a recuperação do atraso em que Portugal se encontra em relação aos outros países europeus?
- Será a escola de massas incompatível com a formação de elites?
- Que possibilidades para a reorganização da escola a partir da heterogeneidade que a habita?
- Que tipo de relações são passíveis de se estabelecer entre a escola e a família por forma a otimizar as taxas de sucesso no secundário?

Do que tem vindo a ser dito, vem a lume a atenção que aqui damos aos «resultados». Assim sendo, é nosso escopo indagar sobre os factores que estão por detrás destes, isto é, analisar aquilo que de certa forma lhe é exterior, para reflectir sobre hipóteses de mudança susceptíveis de operar no seio da escola, de modo a alterar tanto quanto possível os resultados mais nefastos. Por outras palavras, trata-se de analisar o sucesso escolar perspectivado num sistema de trocas, confrontado com o estilo de vida

dos pais. Com efeito, a heterogeneidade económica e cultural das famílias portuguesas desenha o cenário sociológico português, havendo normalmente uma correlação positiva entre o nível dos pais e o aproveitamento escolar dos filhos (Abreu, 1996). Por conseguinte, procuraremos investigar de que modo se reflecte a influência da família no percurso escolar dos educandos, quais as melhores práticas e modelos educativos que se reflectem naquele. Para tal, a metodologia a que recorreremos será a recolha de dados empíricos, numa amostra colhida em duas escolas públicas de Lisboa, a discentes do nono ano de escolaridade de ambos os sexos, mediante a aplicação de questionários a alunos, com o título EU E A MINHA FAMÍLIA, do *Grupo de projecto “Pais, professores e resultados escolares”*, Departamento de Ciências da Educação da Universidade Nova de Lisboa, em colaboração com UIED (Unidade de Investigação Educacional e Desenvolvimento), numa comparação aproximada entre duas escolas com taxas de sucesso/insucesso e níveis socio-económicos díspares, tendo no horizonte a pergunta: é a escola impotente perante as variáveis da família?

Sendo o alvo deste trabalho a adolescência, afigura-se-nos relevante para a solidez deste estudo uma abordagem ao perfil psicológico daquela, debruçando-nos sobre a construção e composição da sua identidade, seguindo de perto o modelo construtivista, amparados nas teorias de Neuenschwander (2002), que por seu turno incorpora as teses de Piaget, Erikson e Marcia. Ainda aqui, procuraremos compreender não só a relação do auto-conceito, sendo uma das dimensões da identidade, com o nível social e cultural da família, como também explicitar como a construção de uma identidade positiva não se circunscreve apenas à tarefa individual, mas tem em conta os contributos outros factores como instituições (escola), parceiros sociais, etc. Tentaremos assim esclarecer de que modo os contextos educativos fazem parte do desenvolvimento psicológico dos indivíduos, e se reflectem na sua relação com a escola, e consequentemente, no rendimento escolar.

Terminaremos a nossa pesquisa com um olhar sobre aquela, esboçando propostas de investigação a partir daquilo que foi possível colher. Num mundo em mudança, a escola não pode dela ficar alheada; tal como a outras instâncias da sociedade, cabe-lhe o desafio de arriscar em mudanças devidamente fundamentadas, já que é primordial e nobre a tarefa que lhe cabe.

# CAPÍTULO I - A ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

## I.1-O Modelo Construtivista: considerações genéricas

A adolescência corresponde a um período da trajectória da vida humana, pautada por alguma ambiguidade, sedeada nas várias mutações simultâneas que a atravessam, e por todos reconhecidas: as transformações ao nível da puberdade, desenvolvimento cognitivo, autonomia, relação com os pares, construção da identidade, que a tornam ao nível da psicologia, objecto de análise, e consequentemente também no âmbito das ciências da educação. Assim, período de ruptura, de crise, de mudanças, abriram os diferentes ângulos de análise deste nível etário (Simões, 2002), que aqui também nos ocupa.

O modelo de análise une-se aos dados que se pretende colher; aquele de que nos faremos acompanhar será no alinhamento da psicologia do desenvolvimento, que encara a adolescência essencialmente como uma fase de *mudança*. Mais precisamente, trata-se de encará-la pelo florescer de novas capacidades em diferentes domínios, que se perfilam não mediante um processo meramente cumulativo, mas ao invés, integrativo e transformador. É neste registo que se inscreve o modelo construtivista na abordagem da formação da identidade na adolescência, na linha de pensamento de Erikson (1972) e de Neuenschwander (2002), que consideram aquela como uma tarefa marcante para este grupo etário. Com efeito, numa perspectiva construtivista, “ (...) a identidade é vista como a estrutura a partir da qual indivíduos interagem com o mundo”, (Detry, 2001:235). Trata-se em suma de explorar esta dimensão do ‘sujeito activo’ que verteremos para o jovem adolescente, em permuta com o meio do qual recortaremos a família e a escola, também elas mutantes, que constituirá o alvo do nosso estudo, cujo escopo será descortinar possíveis influências para o insucesso e insucesso escolares. Com efeito, sendo a identidade o modo através do qual o adolescente se percebe a si próprio, dando resposta à pergunta «quem sou eu?», ela representa igualmente o modo como aquele se projectará no futuro.

Para ultimar estas breves considerações, acrescentamos que na revisão de literatura sobre a construção da identidade faremos uma incursão por Erikson, Márcia e Neuenschwander. Para as transformações a nível cognitivo, com repercussões na formação da identidade, recorreremos a Piaget.

## **I.2-A Identidade na Adolescência**

### ***1.2.1- A Formação da Identidade: o Legado dos Autores. Erikson e a Crise da Identidade***

**Palavras chave:** *desenvolvimento epigenético, identidade, confusão de identidade, crise, moratória*

Como já foi expresso anteriormente, abordar a adolescência pela identidade, constitui porventura o paradigma mais fiel de incursão naquele grupo etário, mediante o qual se viabiliza a compreensão da personalidade, as motivações, as representações do mundo, os seus compromissos, escopo este que envolve o consenso de vários investigadores desde a década de setenta. Não obstante, nela se cruzam as formas como o adolescente interage com a família, os pares, os professores, permite compreender porque é que um indivíduo se comporta de determinada maneira, e por isso também, alvo deste estudo. Conceito de vasta abrangência temática, ficarão fora do nosso âmbito aspectos como o género, etnias, raças etc. para recortarmos a evolução do conceito, bem como o seu processo e estrutura. O recurso a autores tem por objectivo o apoio em bases teóricas consistentes, para que daqui possamos desenhar hipóteses de pesquisa. Importa ainda registar neste breve trecho, a fragilidade do conceito, nascida da ‘dificuldade de obter a sua validação empírica’ (Claes,1980:146), impedindo-o de erguer-se como ‘conceito operativo’, e como tal acolhe diversas terminologias – self, autoconceito personalidade, consoante a terminologia adoptada e o lugar que ocupa na teoria em questão.

Erik Homburger Erikson é o ‘autor que introduz o conceito de **identidade** no domínio da psicologia’ (Claes, 1980: 148), derivado da sua prática clínica, usando-o relativamente a aspectos intrapsíquicos e psicossociais, simultaneamente. Com efeito, herdeiro das teorias de Freud, debruça-se sobre ‘o processo da formação da identidade’ que acompanha a construção biológica, a organização pessoal da experiência e interacção com o meio, o que talvez possa explicar a razão pela qual não encontramos na obra que seguimos uma definição precisa deste conceito.” (...) *em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é*

*significativa para eles, enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os outros que se tornaram importantes para ele.(...). O processo descrito está sempre a mudar e a evoluir; na melhor das hipóteses, é um processo de crescente diferenciação e torna-se mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez mais maior consciência de um círculo, em constante ampliação, de outros que são significativos para ele – desde a pessoa materna até à «humanidade» ”(Erikson,1972:18-19) Aquele decorre de acordo com um princípio **epigenético**: propõe oito estádios de desenvolvimento, através do qual o sujeito evolui desde a infância à idade adulta, não de forma casual, mas de acordo com um plano de fundo, dependendo sempre da interacção entre o indivíduo e o meio envolvente. Cada um deles é pautado por conflitos e tensões contraditórios, cujos pólos extremos esboçam a resolução viável dos mesmos (Erikson, 1972:91), que o indivíduo deverá ultrapassar, por resposta e adaptação progressivas às solicitações do meio, preservando não obstante, a sua identidade Depreende-se por conseguinte, que esta alberga como um dos traços marcantes na adolescência a continuidade com o passado, que lhe permite reconhecer-se no presente e desenhar o futuro, numa coesão esculpida pelo indivíduo. Dito de outro modo, o adolescente com um auto - conhecimento progressivamente mais extenso, vai moldando a sua identidade a partir da sua infância, que integrada no presente que é o seu, o projecta no futuro.*

Deste modo, a adolescência, quinto estádio de desenvolvimento de Erikson, tem como tarefa primordial, a formação da identidade, oriunda da ‘resolução de um momento de **crise**’ (Detry, 2001: 224), que nesta teoria veste contornos peculiares, na medida em que é elemento constitutivo da formação da identidade, enquanto processo integrador de transformações pessoais, das solicitações sociais e de expectativas de futuro, como se depreende das palavras anteriores. Quando não adquire a sua identidade, o adolescente permanece num estado de **confusão de identidade** (Erikson, 1972:136), ou “difusão de identidade,” como o investigador alternadamente empregará, num contexto em que o sujeito sentirá dificuldade em mobilizar a sua energia interior ou da realidade que o circunda para construir a sua identidade. Vários factores a poderão despoletar, tais como a dificuldade em gerir situações novas, conflito de expectativas entre si e as figuras parentais ou outras, separações emocionais mal resolvidas, perdas familiares e ausência de apoio exterior ao seu crescimento, incapacidade de estabelecer uma identidade profissional. Todavia, este cenário não pode confundir-se com a noção

de crise que Erikson reiteradamente emprega. Com efeito, tem um lugar indelével na formação da identidade, na medida em que, cada estágio de desenvolvimento se traduz na chegada e resolução da crise, já que ela indica a existência de uma vulnerabilidade no indivíduo, suscitada pelo desenvolvimento das suas próprias potencialidades e o necessário reajustamento — os conflitos são aqui concebidos como factores de crescimento psicológico. Deste modo, poder-se-á afirmar que a crise sendo psicossocial, é simultaneamente causa e consequência de desenvolvimento. Importa salientar que o sentido atribuído àquela, referido por vários autores que produziram estudos sobre esta etapa da vida, carece de consenso (Emmanuelli, 2005,36:38; Braconnier & Marcelli, 2000,51:52), e é por vezes considerado desajustado para caracterizar a adolescência (Simões, 2002). Neste ensejo, os primeiros referem as várias alterações que inexoravelmente visitam a adolescência — hormonais, sexuais, psicológicas, familiares — que para alguns permitem encará-la como uma fase da vida difícil de lidar, outros consideram esta leitura excessiva, pelo que a crise é normal e natural, não provando os dados empíricos que a adolescência seja acompanhada necessariamente por uma instabilidade emocional. Tal disparidade de interpretações, levará a última a propor o termo «mudança», para melhor a caracterizar.

Associada à crise está a **moratória** psicossocial pela qual “(...) *entendemos um compasso de espera nos compromissos dos adultos e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância selectiva por parte da sociedade e uma actividade lúdica por parte do jovem. (...) Cada sociedade e cada cultura institucionalizam uma moratória para a maioria dos seus jovens.*” (Erikson, 1972:164). Ressalta aqui uma vez mais a importância do meio; não é possível dissociar o desenvolvimento pessoal da sociedade, do momento histórico que se vive. A aquisição da identidade, como tem vindo a ser exposto, é produto de um misto de influências internas e externas, tais como família, escola e outras, a que o indivíduo se viu exposto, e para a qual a moratória é necessária como análise de aptidões, desejos, perfilar de possíveis para um futuro que se avizinha, e do qual agora se tem consciência de que nele se pode inscrever a marca do ‘eu’, pelo que, ela é também esse tempo para a tomada de decisões. A socialização pode facilitar ou não a crise, já que qualidade da interacção sujeito — meio é relevante, na qual aquele pode contribuir significativamente para o seu desenvolvimento, onde lhe cabe uma parte activa.

Chegados aqui, afigura-se - nos oportuno clarear o préstimo que a nosso ver, a teoria de Erikson pode derramar como auxílio no meio educativo que aqui nos traz. Assim, à luz dos seus pressupostos, parece-nos que podemos traçar a hipótese de que o abandono escolar precoce e o insucesso escolar podem colher uma das suas causas possíveis em identidades menos integradas, em dificuldades na sua consolidação, em desorientações que, silenciosas, podem no entanto semear tempestades no meio escolar onde inevitavelmente o adolescente é compelido a estar, agora cada vez mais. Em nosso entender, o cuidado na formação de professores é assaz importante. Queremos com isto dizer que nos distanciamos da tese que postula que um bom domínio de conhecimento e didáctico talha unicamente um bom professor, sendo esta exclusivamente a parte que lhe cabe na promoção da qualidade do ensino. Não deixando de registar robustamente o lugar indelével que aquele deve ocupar, parece-nos que se deve aliar a uma consistente informação do foro psicológico no âmbito da faixa etária dos discentes a que se destina; a qualidade da comunicação, a capacidade de ‘ler’ sinais e deste modo corrigir ou atenuar comportamentos e/ou opções nocivas, colheriam certamente ganhos.

De Erikson colhemos também a concepção de que o sujeito tem um papel activo na formação da sua identidade, não obstante nesta permanecerem residualmente as vivências passadas, já por nós sublinhado neste texto. Com efeito, sendo nosso escopo compreender que tipo de influências a família lança para o adolescente, é também, fazendo-nos acompanhar deste autor, de explorar de que modo a escola pode ou não nele potenciar a capacidade de intervir positivamente face a um meio familiar agreste, por forma a que o possa senão colmatar, pelo menos atenuar, e assim elevar o aproveitamento escolar, tão necessário no futuro que se avizinha, como já expressámos em páginas anteriores. Entendemos que importa repensar o modo como a escola, enquanto instituição que ocupará um espaço temporal e significativo na trajectória do indivíduo, pode contribuir para uma melhor inserção destas gerações, também elas com desafios inteiramente novos e porventura com um complexo problema de identidade.

### ***1.2.2 –James Marcia e as Ideias de ‘Exploração’ e ‘Compromisso’***

**Palavras chave:** *exploração, compromisso, <sup>1</sup>Identity Achievement, <sup>1</sup>Moratorium, <sup>1</sup>Foreclosure, <sup>1</sup>Identity Diffusion*

---

<sup>1</sup> Por fidelidade ao texto (Marcia, 2002) e dificuldade de tradução, manteve-se a terminologia original.

James Marcia na esteira de Erikson nas pesquisas sobre a formação da identidade, coloca-se sobretudo na focagem dos resultados do processo, conferindo operacionalidade ao conceito, recorrendo para tal à metodologia da entrevista semi – estruturada a estudantes universitários, que explorava três temas: ideologia, comprometimento profissional e implicação sexual. Tal viabilizou a classificação de quatro estatutos da identidade: ‘Identity achievement ,moratorium, foreclosure ,identity diffusion’(Marcia,2002:199). Para este autor “(...) *a identidade é mais do que uma estrutura .Assim definiu a identidade como uma estrutura do eu, uma organização interna numa dinâmica de energias, capacidade, crenças e história individual, cujo desenvolvimento é melhor quanto mais consciente o indivíduo estiver da sua imparidade e similitude com os outros, do seu poder e das suas fraquezas ao traçar o seu caminho, e, tanto pior, quanto mais o indivíduo estiver confuso na sua singularidade em relação aos outros e mais recorrer a fontes externas como forma de avaliação de si próprio.*” (Marcia, 1980, citado por Costa,1991:46).

A operacionalidade da identidade, expressa nos quatro estatutos acima referidos, é definida pela presença ou ausência das dimensões de **exploração e compromisso**. A primeira refere-se ao grau de auto -exame sobre os valores de cada um, crenças e objectivos, bem como ao grau de exploração dos vários papéis sociais. Trata-se em suma de um questionamento intenso, alimentado pelo desejo de tomar decisões e com elas atingir objectivos, ocorrendo essencialmente quando o indivíduo se vê impelido a trabalhar questões inerentes à sua identidade A segunda traduz a posse de uma série de valores e convicções estáveis, próprio da aquisição de uma identidade.Com efeito, a presença de valores, de referências, doam uma dimensão de estabilidade e confiança ao sujeito, agora imbuído de optimismo que veicula a projecção no futuro. Não obstante, configura-se aqui uma dimensão simultaneamente social e individual: mediante os compromissos assumidos, o indivíduo toma conhecimento de si e paralelamente dá-se a conhecer aos outros. A partir daqui, perfilam-se os quatro estatutos, que constituem modos de aquisição ou estilos de identidade:

**Identity achivement** –corresponde à identidade realizada, após a ultrapassagem do questionamento. Pode ocorrer um posicionamento ideológico, dá continuidade às suas escolhas dentro da sua realidade e aptidões. Reflectindo sentimentos de confiança e de estabilidade, tem não obstante, consciência das dificuldades. No plano cognitivo há a



possibilidade de lidar com a complexidade e flexibilidade e resistência às manipulações da auto-estima.

**Moratorium** – corresponde a uma vivência de crise e a inerente exploração de alternativas possíveis com vista a tomadas de decisão. Pode-se encontrar aqui a oscilação momentos de optimismo e pessimismo, ansiedade e estabilidade, rebeldia e submissão. É um momento de confrontação activa com diversas possibilidades para o rumo da vida.

**Foreclosure** – corresponde à manifestação da ausência do período de crise, isto é, de questionamento, revelando fragilidade na comunicação com o mundo exterior a si, resguardando-se na adesão àquilo que os outros esperam dele, pelo que não há aqui tomadas de decisão propriamente ditas. Vivendo em função da imagem e semelhança dos pais, confirmam as suas crenças infantis e manifestam uma certa rigidez cognitiva.

**Diffusion** -corresponde à vivência ou não do período de crise, constando-se uma débil interpelação pelos dilemas das escolhas e ausência de um compromisso com um modelo de vida. Pode revelar apatia ou agressividade sem alvo, cede facilmente a pressões externas, sendo por isso facilmente manipulável. Podemos encontrar aqui indícios de isolamento, e um desenvolvimento cognitivo baixo.

De acordo com o que tem vindo a ser explanado, podemos traçar o seguinte quadro sinóptico: Achievement→ elevado compromisso e exploração; Moratorium→ baixo compromisso, elevada exploração; Foreclosure → elevado compromisso, baixa exploração e Diffusion → baixo compromisso, baixa exploração.

Com Marcia (2002), fica traçado o esboço a partir do qual podemos entender algumas das linhas com as quais a identidade do adolescente se constrói, apesar de se descortinar fragilidades teóricas apontadas por alguns autores. Todavia, ganhamos com o autor a compreensão de alguns dos seus aspectos e deste modo, também a de que por vezes será oportuna alguma intervenção do foro psicológico, susceptível de ajudar a uma identidade realizada e com ela uma melhor relação com a escola.

### ***1.2.3-Jean Piaget e o Desenvolvimento Cognitivo: Reflexos na Identidade***

**Palavras chave:** *génese, assimilação, acomodação, equilíbrio, pensamento formal.*

De Erikson ficou-nos a informação de que a formação da identidade é a tarefa primordial da adolescência, crise positiva na trajetória do crescimento; com Marcia , a resolução da crise da formação daquela, mediante os estatutos que ela comporta, como atrás referimos, e que nos remeterão mais adiante, para os conteúdos da identidade..Com Jean Piaget, faremos a traços largos, o registo do desenvolvimento da inteligência, outro marco inexorável da adolescência e indissociável da identidade. Escreve Piaget (1978:90): “(...) *o que é notável no adolescente é o seu interesse pelos problemas não actuais, sem relação com as realidades vividas no dia-a-dia, ou que antecipam, com uma ingenuidade desconcertante, situações futuras do mundo, muitas vezes quiméricas .O que mais espanta sobretudo é a sua facilidade de elaborar teorias abstractas. Há alguns que escrevem (...) A maior parte pouco fala das suas produções pessoais e limita-se a ruminá-las de forma íntima e secreta. Mas todos têm sistemas e teorias que transformam o mundo neste ou naquele aspecto.*” Trata-se em suma de uma nova forma de perceber a realidade e de a pensar, e igualmente a si próprio, tornada possível pelo emergir do pensamento formal, fruto do desenvolvimento da inteligência, que caracteriza a adolescência. (Detry, 2001). Vários psicólogos do desenvolvimento encontram consenso na afirmação de que o desenvolvimento da inteligência, é a pedra angular de outros tipos de desenvolvimento. Diz-nos Lourenço (2002:19).” *A cognição pode ser considerada uma realidade unificadora do funcionamento psicológico.*” Acrescentamos as palavras de Neuenschwander (2002:118).” *A identidade também pode ser reestruturada quando as pessoas, com base no conhecimento geral que têm do mundo, se percebem a elas próprias, pensam sobre si próprias e revalorizam. Processos de reflexão como estes necessitam de operações formais; podem certamente solidificar a estrutura da identidade.*” Deste modo, apesar de ter sido alvo de algumas críticas, a teoria de Piaget é para vários autores (Bovet,2004; Lourenço,2002; Machado, 2003; Simões,2002; Neuenschawander,2002),não obstante algumas das suas limitações, aquela que melhor descreve as mudanças qualitativas que acontecem no pensamento adolescente, pelo que na forma de sinopse, a abordaremos aqui.

Reiterando que o desenvolvimento cognitivo se revela a espinha dorsal para todos os outros desenvolvimentos que acompanham o sujeito na esteira da psicologia do desenvolvimento em que se inscreve este trabalho, importa precisar o que aquele acarreta de específico, por forma a tornar mais límpida a sua necessária abordagem.Com reflexos no comportamento, importa todavia distingui-lo da teoria da aprendizagem,

onde de inscrevem nomes como Watson, Bandura, Skinner (corrente behaviorista), ou de uma abordagem sócio -cultural veiculada por Vigotski. Com Piaget e seus seguidores, somos conduzidos a entendê-lo como uma estrutura, onde se entrelaçam a maturação biológica, a passagem do tempo pautado por influências sociais, sendo a idade um mero indicador, e a actividade do sujeito, que deixando a sua marca inexorável, permite responder ao ‘porquê’ do desenvolvimento. Efectivamente, os sujeitos são seres activos, sendo colocados numa posição de agentes, numa perpétua interacção como o meio, sem o qual nenhum desenvolvimento cognitivo seria viável. Assim o conceito de epistemologia genética de Piaget: não há conhecimento pré – determinado, nem estruturas, pois ambos são o resultado de uma construção efectiva e contínua que espelha a interacção entre o sujeito e o meio. Cabe indagar: como se desenvolve a inteligência? Como aumenta o conhecimento?

Também aqui se perfila a concepção de estágio ou estrutura, que remete para a noção de desenvolvimento como num processo que aponta para mudanças sequenciais numa determinada direcção, na medida em que aquele se manifesta em níveis cada vez mais integrados, já que o estágio anterior prepara e incorpora o estágio posterior. Assim se abre o conceito de *génese*, pois como diz Piaget (1978:194): “(...) *para definir a génese, (...) não direi simplesmente que ela é a passagem de uma estrutura a outra, mas antes que a génese é uma certa forma de transformação que parte do estado A e leva a um estado B, sendo o estado B mais estável do que o estado A.*”

Esta marcha traduz o desenvolvimento da inteligência, na sua adaptação contínua ao meio, que se concretiza na articulação entre *assimilação e acomodação*, que funcionam em conjunto no acto de pensar. Falamos de *assimilação* quando os elementos do meio são incorporados pelas estruturas do sujeito que se transformam em si próprias, em função das modificações do meio, dando lugar à *acomodação* (Neuenschwander, 2002). Estas são invariantes funcionais, envolvidas nos diferentes tipos de inteligência que acompanham o indivíduo ao longo da vida, tornando-se também elas ‘progressivamente mais integradas e diferenciadas no decorrer do desenvolvimento, ele mesmo manifestado numa marcha para o *equilíbrio*.” (Piaget, 1978: 11-18) concretizado nos quatro estádios: 1-Estádio da inteligência sensorio - motora – aprendem a conservação dos objectos (até aos dois anos); 2-Estádio da inteligência simbólica ou pré -operatória – aprendem a constância da forma e da quantidade (de dois a sete, oito anos); 3-Estádio da inteligência operatória concreta

aprendem a constância do peso, do volume, etc. (de sete, oito anos até onze, doze anos) e 4-Estádio da inteligência operatória formal (a partir de 12 anos, com patamar de equilíbrio por volta dos catorze, quinze anos).

Do exposto, torna-se legítimo afirmar que o *pensamento formal*, próprio da adolescência, constitui uma nova forma de equilíbrio. Piaget (1978:89-90)“(…) *as conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afectividade um equilíbrio superior àquele que existia na segunda infância.(…) Um adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias*”.

Pressupondo as anteriores formas de lidar com o real, na medida em que implica um alargamento face àquelas no que confere à capacidade de tratar a informação, o *pensamento formal* caracteriza-se pela elaboração de juízos mais flexíveis, mais isentos e mais diferenciados. É uma forma de inteligência que reflecte e opera sobre as próprias operações, é capaz de extrair ilações combinatórias, é proposicional, dissocia factores, é hipotético – dedutivo (Lourenço, 2002, Machado, 2003; Piaget, 1978). Esta miríade de opções, forja no adolescente novas vertentes de abordagem a si próprio e ao real, que agora passa a fazer parte do possível, “(…) *pelo arranque desta nova forma de pensamento, por ideias gerais e construções abstractas*”. Piaget (1978:91), que mudando qualitativamente o pensamento, veicula a abertura à complexidade. A caracterização piagetiana de raciocínio como fundamentalmente estrutural, verte-se para a própria concepção de identidade, como no-lo escreve Neuenschwander (2002:82-83) “*Segundo Piaget (1947) a identidade não é, ao contrário de outras teorias, nem uma estrutura nem um conteúdo, mas sim um critério de definição de um equilíbrio estrutural. A identidade pode ser transferida para a percepção das pessoas e do eu, mas é utilizável, no geral, em todos os esquemas. (...) A identidade é uma propriedade do pretendido estágio de desenvolvimento: o equilíbrio Este não evita uma mudança de estruturas, devido à instabilidade da estrutura, mas admite constantes.*” Estamos assim em presença de um conceito heterogéneo de identidade.

Sendo que é o aproveitamento escolar o nosso fio condutor, cabe para aqui conduzir alguns traços da teoria de Piaget, no que à aprendizagem diz respeito. Efectivamente, estando o ensino secundário substancialmente norteado para o pensamento formal, e sabendo que a idade é indicador da chegada ou proximidade dos estádios, cabe perguntar o que fazer aos discentes que ainda o não atingiram, mas que estão a ser confrontados com conteúdos que o solicitam, isto num contexto em que as

alterações intelectuais são uma das condições para o sucesso académico. O nosso contacto com o mundo escolar leva-nos a interrogar, à luz destes pressupostos, se as aulas de apoio pedagógico acrescido, onde a prática mais comum é a repetição dos conteúdos leccionados na aula se repetem, quiçá explicados de outro modo, e constatando a taxa significativa de insucesso que lhe está associada, se efectivamente este procedimento generalizado, será o mais ajustado a alguns alunos, em detrimento de um apoio onde fossem sujeitos a experiências susceptíveis de estimular o desenvolvimento ou progressão para as operações formais, promovendo assim a correspondência entre o nível cognitivo dos estudantes e o conteúdos dos assuntos apresentados e avaliados na escola. Tal hipótese corrobora a proposta já anteriormente esboçada por nós, de alguma alteração no modo como o processo de ensino aprendizagem se organiza, e da correspondente preparação de alguns docentes, que deverá ser adequada para dar resposta a determinado tipo de necessidades.

#### ***1.2.4- Markus Neuenschwander e os Conteúdos da Identidade***

**Palavras chave:** *auto -conceito, auto – estima, sentimento de controlo.*

Encontrámos em Neuenschwander (2002) um bom resumo das teorias mais significativas do desenvolvimento da identidade, como também e fundamentalmente nos guiou para a dimensão dos seus conteúdos, vertente que nos ocupará a partir deste momento. Herdeiro dos trabalhos de Erikson, Marcia e Rosenberg, remete-nos para os conceitos de auto - conceito (*self*), auto –estima, controlo, conteúdos, sem os quais não seria viável uma incursão pela identidade na adolescência , no entrelaçamento do aproveitamento escolar e família que aqui nos ocupa. Aquela será a terminologia que doravante fará parte do nosso discurso, à semelhança de outros autores como o investigador refere. Dando-nos conta do leque de concepções que o acompanham (descritivas e avaliativas), dependendo estas das diferentes escolas e metodologias, podemos todavia definir *auto - conceito*, na forma concisa com que o faz, recorrendo ao testemunho de Detry (2001:220): "*(...) é apenas uma dimensão da identidade*". Nessa medida e revestindo-se duma componente cognitiva face ao eu, enquanto imagem de si, descrição, ou dito de outro modo, designando a percepção que alguém faz acerca de si próprio, vai –se formado e alterando ao longo da vida em função das experiências que se vão colhendo, das interpretações que acerca delas o individuo tece, bem como através dos reforços e apreciações que os outros fazem acerca de si. Deste modo, é

pluridimensional, emparelhando-se com os contornos do desenvolvimento da adolescência. Escreve Detry (2001:233). *“A tarefa de se completar uma identidade bem sucedida não pode ser apenas atribuída á responsabilidade individual sem ter em conta os contextos em que ocorre (Marcia ,1980).Parceiros sociais, pessoas isoladas, grupos, instituições ou sociedades, podem determinar o conteúdo e a estrutura da identidade, na medida em que influenciam propriamente uma pessoa, ou servem de objecto de identificação, agindo indirectamente.”*

Do exposto, perfila-se de imediato a noção de *auto - estima*, onde de igual modo Neuenschwander se faz acompanhar da referência aos vários autores, pelo que é possível designá-la, num registo de denominador comum daqueles que *“(...) é o valor atribuído à identidade própria”*Detry (2001:231).Ela é pois a apreciação global que cada um faz de si, que atravessa todos os domínios da vida, podendo algumas vezes, como no-lo mostra a nossa experiência com adolescentes em contextos de aprendizagem, reflectir a discrepância entre as percepções de si ideais e reais. Auto-estima e auto- conceito são variáveis motivacionais (Fontaine & Antunes, 2002/2003) em estreita ligação com a realização escolar e qualidade das aprendizagens. Não obstante, alerta Neuenschwander (2002: 93) *“Uma auto – estima elevada provoca o sentimento de que a vida faz sentido, podendo-se conseguir coisas com valor. É considerada como um indicador de uma identidade pessoal integrada.”*

Articulado com os dois conceitos acima referidos, está o *sentimento de controlo*, faceta significativa da identidade, conceito que foi introduzido na psicologia em 1966 por Rotter. Ele representa aquilo que o indivíduo alberga dentro de si quando pretende almejar um propósito. Neuenschwander (2002:96). *“Controlar designa então a acção, apontada para um alvo, provocando conscientemente uma mudança, ou, eventualmente, em caso de necessidade, evitando uma mudança. Isso pressupõe valores, que conduzem à acção, sob a forma de objectivos.”*Consequentemente, é-lhe atribuída uma vertente subjectiva na medida em que traduz um saber pessoal sobre as contingências do meio envolvente e as acções que as características pessoais permitem viabilizar, e por inerência, uma vertente objectiva manifestada nos resultados observáveis por outrem. Revelando interdependência com o meio e também com a auto-estima, constitui um recurso pessoal face a situações adversas; com efeito, uma auto-estima consolidada, uma valorização da identidade e um auto-controlo elevado, facilitam a superação de

acontecimentos amargos ou o contornar de situações de vida difíceis. O controlo pode, mas não tem que necessariamente ser exercido.

Do que tem vindo a ser dito, e em jeito de conclusão, somos chegados ao conceito de identidade na adolescência, postulado pelo investigador que temos vindo a nomear. Também ele imbuído da influência de Erikson, Marcia , Rosenberg , Piaget e inscrita nos tramites da psicologia do desenvolvimento. Neuenschwander apresenta-a em quatro fases no desenvolvimento, referindo-a como uma entidade dinâmica que se altera no conteúdo e nas estruturas: 1ª fase — *‘estatuto integrado de identidade relativamente não diferenciada’*. A identificação com os pais tem ainda aqui um papel relevante. Por seu turno, a interiorização das operações formais proporcionam uma integração das identificações individuais numa estrutura nova, assim como a possibilidade de reflexão; 2ª fase — *“estatuto de desorganização relativa à identidade”*. A progressiva autonomia face aos pais e a relação com os pares, cria alguma desorganização da identidade, podendo torná-la difusa; 3ª fase — *“estatuto de identidade da nova construção parcial”*. É uma fase de superação (coping) do desequilíbrio da fase anterior, tornada possível pela aquisição das operações formais, na medida em que é possível confrontarem-se criticamente com as suas identificações, e adaptarem-se mais facilmente ao meio; 4ª fase — *“estatuto de identidade, relativamente diferenciado e integrado”*. É a integração da identidade num equilíbrio formal. O adolescente tem representações consolidadas. Subjacente a este modelo, é apresentada sob a forma de categorias, que iremos tomar como referência neste trabalho. Neuenschwander (2002: 125).

#### Cinco categorias de conteúdos de identidade

| <b>1. Conteúdo pessoal</b> | <b>2. Meio Social</b>                      | <b>3. Objectos materiais</b> | <b>4. Convicções abstractas</b> | <b>5. Actos/ Acções</b>             |
|----------------------------|--|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| -capacidades psíquicas     | -sociedade                                 | -objectos materiais          | -religião                       | -acções que tenham mostrado         |
| -temperamento              | - grupos de relações                       | -espaços, localidades        | -convicções filosóficas         | -acções relacionadas com o emprego. |
| -o corpo próprio           | -pessoas da mesma idade (pares)            |                              | -convicções políticas           |                                     |
|                            | -figuras de autoridade (por exemplo, pais) |                              | -posições científicas           |                                     |
|                            | -pessoas com quem se relaciona             |                              |                                 |                                     |

O nosso estudo irá prosseguir no diálogo com o meio social, trilhando as orientações duma perspectiva ecológica e construtivista.

## **CAPÍTULO II - ADOLESCÊNCIA E INTERACÇÃO FAMILIAR**

### **II.1- Considerações Introdutórias sobre o Insucesso Escolar**

O tema do insucesso escolar que atravessará as páginas deste trabalho, deixou de ser um problema do foro individual, para vestir as roupagens da dimensão social, assumindo presença constante nas preocupações candentes do sistema educativo português. Dito isto, importa antes de mais esclarecer o sentido que aqui se lhe dá, por forma a tentar operacionalizar a definição do conceito.

Abandono escolar não é imediatamente sinónimo de insucesso escolar. Não há correlação consistente entre insucesso e abandono. Aquele está conotado com a desistência do ensino, termo não isento de dificuldades de precisão, uma vez que se instala alguma ambiguidade no seu seio, dado que alberga alguns obstáculos na identificação dos alunos desistentes pela sua causa: o aluno pode sair da escola por expulsão, suscitada por comportamentos considerados significativamente desajustados (indisciplina continuada, delinquência, vandalismo) ou porque a deixa deliberadamente – saída antes do ‘terminus’ da escolaridade obrigatória – abandono precoce - (Janosz, M, & Blanc. Le Marc, 2007). Entre nós, o abandono está estreitamente associado à pobreza, como no-lo mostram as investigações. (Dettry, 2001-a; 2004; Simões, C. Taborda & Sanches, M.D. Formosinho, 2006; Cyrulnik & Pourtois, 2007). Por insucesso escolar vamos considerar aqui ausência de aproveitamento expresse nas retenções repetidas e que em última instância pode conduzir ao abandono, abrangido ou não pela escolaridade obrigatória, e que vai amealhando jovens de todos os meios sociais, muito embora nos meios desfavorecidos seja mais expressivo. É no sentido de prevenir o abandono, que se nos afigura de importância maior encetar esforços passíveis de compreender o porquê do problema do insucesso, nas variáveis que nele se cruzam. Porque o escopo deste trabalho recai sobre a adolescência, e à data em que o realizamos, abrange a escolaridade não obrigatória, que a breve trecho deixará de o ser, este facto torna - o mais premente.

As causas que conduzem ao acima exposto são multifacetadas: pautam-se por razões de índole individual (património genético, quociente intelectual), social e económico, modelos de ensino e familiares, permitindo leituras sociais e psicológicas do problema. Sendo o nosso trilha esta última, nela recortando a influência da família que se derrama na escola, não pretendemos escamotear a heterogeneidade dos grupos de



jovens que enchem este universo, a interpenetração das suas causas, e com ela a enorme complexidade que o invade, forjando problemas de definição e de operacionalidade, que por aquela mesma razão não poderemos aqui dar conta exaustiva. Para compreender, explicar e sobretudo prevenir o insucesso escolar, “*torna-se imperioso reconhecer o papel do social, da organização escolar e do indivíduo*”. Janosz, Michael & Blanc, Le Marc (2007:294). Sendo a influência da família, causa relevante ou recessiva, e como tal, uma das variáveis de lugar cativo, será aqui alvo da nossa atenção.

## **II.2 – A Família Hoje: as Novas Constelações**

A crise de valores, arrastando consigo a crise da família, tornou-se um estigma, e mais precisamente um lugar comum que perpassa o discurso sobre a sociedade contemporânea que nos é dado viver. Não é nosso escopo indagar sobre o grau de consistência daquelas afirmações, sobretudo a noção de ‘crise’, mas tão-somente esboçar em traços largos o enquadramento familiar actual, sem o qual uma correcta compreensão da adolescência se torna inviável.

É indubitável que a diversidade de famílias e formas de agregados familiares se tornou um dos vincos do presente, substituindo a paisagem homogénea do passado com a quase exclusividade da família nuclear tradicional. O número de divórcios tem vindo a subir exponencialmente, contribuindo para o proliferar de famílias monoparentais e famílias <sup>2</sup>recompostas (Giddens, 1999; Cutsem, 2004). A erosão das formas tradicionais de família forja uma distinção menos nítida dos papéis do homem e da mulher, (alteração significativa para esta, onde maternidade e carreira se colocam lado a lado) a mudança de expectativas criadas pelas pessoas na relação com outras, com espaços alargados de liberdade, onde a afectividade e o amor se perfilam com novas configurações. A velha ordem hierárquica familiar, eivada de autoridade dos pais sobre os filhos, dos homens sobre as mulheres, dos velhos sobre os novos desvanece-se no desfilar do tempo. As referências rígidas e perenes empalidecem, a noção de autoridade perde o vigor de outrora, o poder é mais negociado, a prioridade dada à afectividade, ao

---

<sup>2</sup> “Após uma experiência interrompida de família nuclear, pelo menos um dos conjugues escolhe um novo parceiro, e é criado um novo casal, casado ou não, com crianças que fizeram parte de um ou dos diversos núcleos familiares anteriores. Desta família podem igualmente fazer parte os filhos biológicos do novo casal (...) A entrada de um novo parceiro numa família monoparental, cria igualmente uma família recomposta”.(CUTSEM, Chantel Van, 2004:15)

diálogo e à comunicação ganha robustez em alguns lares, o modelo educativo único dá lugar à diversidade de estilos educativos com o inerente proliferar de referências, ou até ausência deles.” *A socialização do indivíduo é, cada vez resultado de uma intervenção da sociedade através das suas instituições (escolas, tempos livres organizados) e menos da acção familiar.*”Malpique (1998:102).

Do ambiente familiar depende certo tipo de evolução do indivíduo, o modo como se torna obreiro da sua identidade e das escolhas que erguem o seu futuro; o desenvolvimento psicossocial e cognitivo do indivíduo não se realiza independentemente dos contextos em que se insere. Deste modo, se as famílias nucleares por si só não estão isentas do olhar atento que lhe tem merecido e merecerá de todos aqueles que investigam a problemática da educação, as famílias recompostas e monoparentais albergam putativas fragilidades acrescidas, susceptíveis de comparticipar na explicação de certas irregularidades na trajectória escolar de alguns adolescentes. Como testemunha Simões, C. Taborda & Sanches, M. D. Formosinho (2006), já em 1988, as famílias monoparentais, com poucos recursos económicos ou com relações afectivas distantes, ocupavam um lugar cimeiro no perfil dos adolescentes com dificuldades escolares delas provenientes.

No prosseguimento da nossa análise, escreve Relvas (2004:145-146): “(...) *O que é tradicionalmente assinalado como papel da família junto dos adolescentes, ou seja, ajudar os indivíduos até aí dependentes a preparem-se (1) para a autonomia e (2) para assumirem papéis de adultos de carácter social, relacional, afectivo e laboral.*(...) *Retomando o objectivo dessas funções compreende-se, como também nesta fase, (...) o contexto social envolvente tem um peso importante na forma como as famílias ( e cada família em particular) vivem, elaboram, e ultrapassam este momento do seu desenvolvimento. Um dos aspectos em que essa influência se faz sentir diz respeito às imagens e expectativas criadas, bem como os condicionalismos e exigências formuladas em relação à adolescência, aos adolescentes e suas famílias.*” Ainda não cabalmente demonstrado empiricamente, mas fazendo parte de algum discurso que nos últimos anos se tem debruçado sobre a adolescência e as suas famílias, sobressai o registo de uma certa ausência de transmissão de «imagens estruturantes» (Malpique, 1998) para estes jovens em demanda de uma identidade. O empenhamento numa carreira e o trabalho absorvente que envolve ambos os pais em muitos lares, também eles a braços com uma sociedade com uma competição cada vez mais agressiva, a tentativa de retorno por parte

dos progenitores a uma adolescência perdida, imitando-lhes gostos, vestuário e modos de vivência, alimentam a ausência à pouco referida. Acresce a estes aspectos o facto cada vez ser mais recorrente os pais chamarem a si o estatuto de ‘amigo’, forjando assim a indistinção de mundos, de papéis e esbatimento de regras. O jovem de hoje, numa dimensão assaz significativa, vê-se compelido a crescer sozinho, mesmo quando o conforto material marca presença.”*Hoje em dia, as nossas sociedades sem modelo educativo claramente enunciado, são muitas vezes os adultos que procuram uma proximidade com o adolescente, que desejam «ser compreendidos», e que, de forma paradoxal tenderiam para inverter os papéis habituais. Assim, o pai camarada deseja apagar uma geração, deseja manter a nostalgia de uma adolescência retardada ou conservar a ilusão da sua juventude. Algures, o pai cúmplice procura seduzir o adolescente, como que para se identificar melhor com ele (...). O adolescente arrisca-se então a não encontrar limites para o que procura.”* Braconnier& Marcelli (2000:74). A indisciplina que vai grassando pelas escolas e frequentemente danifica visivelmente o aproveitamento escolar, encontra nestes universos uma das suas possíveis origens. Também o desenvolvimento tecnológico (extensão da escolaridade, acréscimo do tempo de espera para ingressar no mundo do trabalho, e da inserção como elemento participante na sociedade) cruzando com os aspectos que acabámos de referir, e na esteira do testemunho de Erikson apresentado em páginas anteriores, é passível de conduzir ao prolongamento da moratória, porventura, uma identidade difusa ou negativa.

Na continuidade deste recorte pelos traços menos benignos da família contemporânea, importa fazer mais uma paragem pelas famílias recompostas e monoparentais, que ocupam um espaço cada vez mais significativo no mapa social, e cuja influência no desenvolvimento psicológico adolescente não pode ser obliterada, pelas alterações nos contornos afectivos e de rotinas que acarretam.

Os padrões de maternidade e de paternidade tendem a reformular-se após o divórcio. É indubitável que o exercício destas funções sofre a premência de um ajuste regular que não se colocava quando constituíam uma equipa a dois que habitava o mesmo espaço. Exercê-las de forma harmoniosa e equilibrada exigirá um poder de comunicação constante, tarefa que poderá revelar-se árdua entre adultos em reconstrução e adolescentes, eles próprios em busca da definição de si, da sua diferenciação e autonomia, potenciada pela capacidade de questionamento que a

chegada das *operações formais* propicia, como se mostrou no texto dedicado a Piaget. As famílias recompostas assentam num equilíbrio instável, pois misturam filhos de agregados familiares diferentes, que num dado momento se cruzam no trilho da existência com hábitos e expectativas díspares, passível de gerar um vazio de normas e rotinas quotidianas difíceis. Emergem novas figuras – madrasta, padrasto, enteado, companheiro/ namorado da mãe e ou do pai, o ‘meio-irmão’. As novas figuras não anulam as anteriores e daí a complexidade relacional que se instala com a inerente vulnerabilidade que a acompanha, porque susceptível de gerar mais conflitos e a necessidade de redefinir regras mais amiúde (Cutsem, 2004). O poder paternal é repartido em parte, pelos novos elementos (padrasto, madrasta); o pai ou a mãe separados tendem a ser mais flexíveis e permissivos e a sentir alguma insegurança no modo como o são. Pais autocráticos ou muito permissivos podem semear no adolescente fragilidades psicológicas, como baixa auto-estima, propensão para a hostilidade ou dependência excessiva. Por seu turno, a baixa auto-estima tem repercussões nefastas no desempenho escolar. Assim, pode estar-se a caminhar para uma certa erosão da autoridade paternal, para uma indefinição dos papéis familiares. Talvez, possa ser aqui o despoletar do fim da idealização da figura paternal, o que não se fará de modo incólume para a maturidade psíquica do adolescente.

As famílias monoparentais caracterizam-se essencialmente por um educador único, que tende ser a mãe, e também aqui se podem descortinar alguns factores de risco quer em relação à edificação da identidade, quer em relação ao aproveitamento escolar, decorrente daquela. Com efeito, não raro o filho pode ser incumbido de uma capacidade que na realidade não tem, como ser-lhe investido uma maturidade precoce (ser homenzinho, ser mulherzinha), e também ao invés, o progenitor se concentrar excessivamente no papel de educador, tentando por esta via, colmatar a ausência ou distanciamento do outro progenitor (Silva, 2004). A ausência do pai, ou até apenas o seu distanciamento pode ser também um factor perturbador no desenvolvimento da identidade ou do desenvolvimento cognitivo (Braconnier & Marcelli, 2000; Malpique, 1998; Silva, 2004). Com esta breve exposição do tema, não pretendemos olvidar aquilo que é o invólucro genético de cada um, o seu nível intelectual, o modo singular como cada indivíduo reage e transforma as circunstâncias com as quais se depara, não fora o ser humano esse mistério insondável... Pretendemos tão somente trazer a lume a noção de que o modelo da família, mais do que outrora, constitui hoje uma variável

inexoravelmente presente na vivência escolar, na medida em que pode afectar o desenvolvimento psicológico do adolescente na alteração da sua estrutura, ou pelas relações afectivas distanciadas, pelo menos no momento em que ocorre, mesmo que esse lastro seja posteriormente colmatado numa dimensão temporal de dilatação oscilante. Laços afectivos estruturados e consolidados na família, permitem que os indivíduos sejam capazes de lidar com conflitos, aprendam e resolvam problemas. São vários os estudos que comprovam a relação entre indisciplina, elemento perturbador no processo de ensino - aprendizagem, mesmo que não conduza indelevelmente ao baixo aproveitamento, e a fraca vinculação aos progenitores (Simões, 2001), que pode surgir ou agudizar-se num momento em que estes se encontram fragilizados e mais voltados para si.

### **II.3-Contributos Familiares para o Desenhar dos Contornos da Identidade: Auto – -Conceito, Auto - Estima e Autonomia**

Fazendo-nos ainda acompanhar de Neuenschwander o nosso olhar debruçar-se-á sobre o meio social no qual a identidade do adolescente se inscreve, onde a família e os pares são figuras cimeiras. Que reflexos colhe a família, enquanto mediadora do desenvolvimento pessoal, na configuração da auto -estima, autonomia, *auto-conceito académico*, elementos constitutivos do tecido da identidade? Que correlação entre estes e o aproveitamento escolar? Noutros termos, que impacto têm os contextos de vida na ‘acção do sujeito’, neste caso, a relação com a escola?

A supremacia do papel da família não colhe consenso nos investigadores da adolescência, que o rivalizam com a influência dos pares (Peixoto, 2004; Kury ,H.& Woessber, G.,2002).Não obstante o entendimento díspar inerente ao grau de importância daquela, é indubitável o acordo em relação à sua presença incontornável nos vários aspectos da vida do adolescente para lá do lugar que o grupo de pares nela possa habitar (Annunziata *et al*, 2006; Borges,1997; Bracconnier & Marcelli, 2000;Egea, 2002;Jodl *et al* , 1998; Neuenschwander *et al*, 2007; Simões *et al* ,2001; Soares, 2001).Parece pois verificar-se uma correlação entre modelos educativos, atitudes parentais e desenvolvimento da identidade, com a consequente motivação para a vida escolar e perspectivas de futuro, a qual deverá ser analisada na dupla vertente da dinâmica familiar e contexto sócio - cultural em que esta se insere. É a herança de Erikson que uma vez mais aqui se retoma., numa altura em que as variáveis familiares

se têm vindo a relevar assaz pertinentes na compreensão dos trajectos de vida e dinâmica pessoal. Mais precisamente, a construção da identidade, não é alheia à herança familiar, já que esta é o ‘subsolo’ para a formação e estabilização das características pessoais, constituindo o recurso passivo de que o sujeito se apropria de forma activa e selectiva (perspectiva construtivista).”*Deste modo valoriza-se o papel das relações interpessoais com outros significados na constituição da identidade ou personalidade, fazendo com que as percepções e as atribuições de sentido ou de significado, deixem de ser perspectivadas como resultantes da acção individual, passando a ser definidas como co -construções ou relações relacionais.*” Borges (2004: 268).

Aflorar a influência da família nos contornos a que nos propomos, significa entre outros aspectos, analisar as repercussões que as expectativas e crenças parentais têm no o adolescente, nomeadamente sobre a construção das ‘suas’ crenças acerca de si próprio. Por seu turno, estas enredam-se no auto – conceito, nas concepções que faz da sua inteligência, na auto -estima, com os quais cada um delimita em parte, os objectivos a que se propõe atingir. Escreve Peixoto (2004:235): *Um dos aspectos das dinâmicas das relações familiares que surge frequentemente associado à construção das representações sobre si próprio é o suporte emocional fornecido pela família (...) A existência de um baixo suporte emocional está relacionado com baixo auto -conceito académico. (...) O suporte social e emocional fornecido pelos pais está positivamente associado com a percepção de competência, as relações com os pares e a motivação escolar.*” Neste encaixe, urge esclarecer que não são o mesmo, o auto -conceito e o auto-conceito académico. Assim, e como pode ser lido nas páginas anteriores, o primeiro enquanto imagem de si, é mutidimensional, pelo que alberga o auto - conceito académico, que pode entender-se como a percepção da competência que o próprio tem acerca de diversas matérias. As famílias que nutrem no seu seio boas relações, são propícias à construção de sentimentos de competência e valor por parte do adolescente, contribuindo assim para o incremento da auto – estima, verificando-se o inverso naquelas onde a intensidade afectiva escasseia e a conflituosidade floresce. Esta e o auto- conceito são imagens do próprio, percepções que cada um tem de si mesmo que invadem as várias dimensões da vida, e nessa medida são variáveis motivadoras (Janosz, M. & Blanc, Le M., 2007), que deixam lastro no aproveitamento escolar. *“Certas dimensões do conceito de si próprio, tal como o conceito de competência próprio nos diversos domínios académicos, estão em estreita ligação com a realização*

*escolar e a qualidade das aprendizagens neste domínio, aspecto importante para o desenvolvimento da criança e do adolescente” Fontaine,A.,M.& Antunes, C. (2002/2003: 119).*Vários são os investigadores, cuja pesquisa testemunha a influência do contexto de vida e do lugar preponderante que a família colhe. Detry ( 2001-b), fazendo-se acompanhar do contributo de Marcia, afirma a impossibilidade de ser levado a bom termo o objectivo de completar a formação de uma ‘identidade bem sucedida’, da qual o bom nível de auto -conceito e de auto -estima são elementos constitutivos, apenas como obra exclusiva do sujeito. Abreu (2002:17) no seguimento da teoria relacional da motivação de Nuttin, afirma: “(...) o ‘*exame psicológico*’ e o ‘*diagnóstico*’ de personalidade não podem deixar de conceder importância decisiva à reconstituição da «*história pessoal*», considerada como a textura das relações interpessoais constituintes, e à apreensão do sentido que o sujeito atribui não só a acontecimentos e situações do passado, mas também à própria situação actual”.. Piaget na relação binária ‘assimilação’ (influência do meio no sujeito) e ‘acomodação’ (adaptação às estruturas do sujeito) sublinha aquela afirmação. Do exposto, torna-se lícito afirmar que uma auto-estima equilibrada constitui um bom alicerce para o ajustamento e aproveitamento escolar, e que uma baixa auto -estima tenderá a desencadear o inverso.

Prosseguindo com o relevo concedido à dinâmica das relações intra -familiares, importa igualmente relevar a autonomia, também ela com influência notória na qualidade do desempenho académico.Com efeito, a conquista da autonomia revela-se uma tarefa essencial para a adolescência (Braconnier, A. & Marcelli, D.,2000; Neuenschwander, 2002) a par da construção da identidade, o que pressupõe um certo afastamento face aos pais, rumo ao investimento na relação com os pares, sem que todavia possa ocorrer uma desvinculação (não é desejável) face aos progenitores, já que estes têm um lugar cimeiro na vida dos jovens como temos vindo a sublinhar, pautando-se a sua ausência pela manifestação de comportamentos negativos por parte daqueles (Simões, T. & Lima,N., 2001).A promoção da autonomia no filho adolescente é uma incumbência que os pais devem chamar a si, na medida que em paralelo com a auto - estima, a posse daquela é igualmente outro factor que remete para a qualidade do desempenho académico (Neuenschwander, 2002; Mula *et al*,2003). Assim, o reconhecimento da dimensão benigna da autonomia, dirige-nos para o ‘sentimento de controlo’ que lhe está subjacente, pois a presença deste habilita o adolescente com instrumentos passíveis de lhe conceder a competência para responder a situações

adversas, dialogar com desafios e estabelecer metas e objectivos por si e para si próprio, sendo pessoalmente causa de acontecimentos. São certeiras as palavras de Neuenschwander (2002:97): “*Um elevado sentimento de controlo incentiva as capacidades de esforço e a exploração de novos objectivos. Reconhecer-se a si próprio como causa da eficácia aumenta a auto-estima, dá confiança nas próprias capacidades, reduz tendências depressivas.*” Ao invés, um sentimento de controlo menos vigoroso, conduzirá inexoravelmente a resultados escolares precários, e talvez percursos de vida menos satisfatórios para o próprio, porque menos controlo sobre o seu destino. (Janosz, M. & Blanc, Le M., 2007). Relembrando os estatutos de identidade postulados por Marcia, cabe afirmar no contexto em que aqui nos situamos, que num quadro em que o adolescente não tem autonomia estabelecida com as figuras parentais, encontraremos a correspondência com o ‘estatuto de identidade difusa’ (*diffusion*) e que quando tal não se verifica, ocorrendo a consolidação da emancipação, a interligação com a ‘identidade alcançada’ (*achievement*).

#### **II.4-Modelos Educativos e Expectativas Parentais: Reflexos no Aproveitamento Escolar**

Temos vindo a abordar a matriz da família nos traços psicológicos que esculpe no adolescente. Prosseguimos o nosso propósito, dando lugar à análise duma perspectiva holística, o mesmo será dizer, encará-la na importância que os pais têm como mediadores, em termos de oportunidades, recursos, experiências, valores, expectativas que veiculam aos seus filhos adolescentes. Mais precisamente, será o enlace entre modelos educativos, níveis educacionais e sócio-económicos e o consequente derrame no aproveitamento escolar que aqui pretendemos aflorar. Em suma, é a cultura nas suas mundividências, nas atitudes e significados que germina, que actua como essência nas relações interpessoais e traça rumos nas construções de vida individuais e colectivas. Deste modo, partimos do paradigma de que no desempenho intelectual se cruzam as características individuais no tipo de tarefa que lhe cabe, e o contexto social (escola, família, pares) em que o adolescente se insere. Perfilam-se várias questões: Há correlação entre a educação familiar e o êxito escolar? Há correlação entre as crenças dos pais acerca das potencialidades dos filhos percebidas por estes e o rendimento escolar? Há correlação entre o grau de envolvimento dos pais com a escola e o respectivo desempenho escolar do adolescente?



Afigura-se-nos que a elaboração das respostas a partir de um suporte empírico que as valide, implica encarar a família no entrelaçamento da qualidade das relações interpessoais que brotam no seu seio (coesão, comunicação, conflito, afectividade), nas suas características estruturais, no tipo de reforços positivos que vão balizando o percurso escolar (estimulação do pensamento, atitudes de confiança, persistência, aquisição de hábitos, fomento de personalidade com controlo emocional) e reforços negativos (débil suporte afectivo, ausência de controlo, insegurança, frágeis recursos ou desinteresse intelectual), modelos educativos que transcrevem compromisso e esforço na educação dos filhos ou não, jamais descurando a avaliação do nível de percepção do apoio que os adolescentes auferem dos seus progenitores. Trata-se em suma de descortinar os aspectos psicológicos que podem dirigir o adolescente para o insucesso ou sucesso, a partir do horizonte familiar que interacciona na configuração da sua personalidade, já que as práticas educativas forjam comportamentos escolares díspares, o que torna lícito afirmar que a família tanto pode constituir-se como factor de protecção ou como factor de risco face aos desempenhos académicos que o adolescente é compelido a encetar. A educação em termos de resultado, não pode ser separada do processo multifacetado que a ela conduz, como o esboçado ao longo destas linhas tem permitido antever. Importa porém expressar a este propósito que, reconhecer o lastro indelével da família, não desemboca em determinismo social; o ser humano na plasticidade que pauta o seu comportamento e na mutação do seu mundo psicológico, poderá sempre desencadear um movimento dialéctico susceptível de coarctar qualquer lógica de predestinação. Consequentemente, numa postura de fidelidade à complexidade das vivências humanas, arredamos qualquer discurso de causa/efeito, para no seu lugar implementar ‘influências’ ou ‘contextos’, relevantes mas não inelutáveis. Contribuir para o esbatimento daquelas, será a aposta na qualidade, tarefa que a escola chamará a si, e também o desafio do futuro. Colocamo-nos pois, ao lado daqueles cujo trabalho os leva a afirmar que a escola recolhe e integra as contradições sociais, e a conquista da massificação não esbate as <sup>3</sup> desigualdades, quaisquer que sejam as suas proveniências (Dubet, 1998; Castillo, 2005; Phillips, T. M. & Pittaman, J. F., 2003). Depreende-se assim o quanto é ingénuo, simplista e por vezes desinformado, o dizer de alguns, que estabelecem teorias de causalidade linear para o insucesso escolar, tão abundantes no

---

<sup>3</sup> Ver a este propósito, numa perspectiva sociológica, a teoria de **Bourdieu & Passeron** (s/d)-A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Vega. Universidade. Num estudo da psicologia infantil, ver **Vigotski, L. S.** (2003)- A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

país, descurando que ele nada tem de óbvio, ao invés, é um fenómeno complexo, cruzado pela influência da família, aquela mesma multifacetada como temos vindo a relatar, pelas experiências educativas escolares, pelas capacidades de cada um e pelo modo como cada qual, de *per si*, reage e quiçá, transmuta as circunstâncias com as quais se depara, como postula a corrente construtivista a que inicialmente nos referimos.

Na continuidade da nossa narrativa, deslocamos agora a nossa incursão para contextos sócio económicos e modelos educativos que desenham os contornos do adolescente em situação escolar. Com efeito, é hoje consensual que as famílias influenciam o desenvolvimento dos seus descendentes nas várias facetas que o cobrem, através do seu meio educacional e social, já que àquele não é alheio a educação, a ocupação dos pais, a sua situação económica e até a zona onde vivem, pois que esta condiciona o leque das escolhas da oferta da escola pública. Por conseguinte, os pais não respondem da mesma maneira às exigências académicas que se apresentam aos seus filhos, sendo que esta disparidade se incrusta no nível económico e nas suas habilitações académicas, como também nas atitudes destes e organização do quotidiano. Estes dois domínios não são absolutamente interdependentes. Como é que se conjugam, numa influência recíproca, a faceta sócio - económica, os modelos educativos e as respostas que o adolescente dá aos apelos escolares? Vários estudos têm revelado a tendência para performances escolares deficitárias em adolescentes, cujo capital cultural das famílias é mais fraco, que por seu turno entronca em níveis de educação mais baixos, e respectiva correspondência com fragilidade económica, acentuada em famílias com maior agregado familiar ou monoparentais. (Borges, 1997; Troger, 1998; Dubet, 1998; Phillips & Pittman, 2003; Castillo, 2005; Hernández, 2005; Neuenschwander *et al* ; 2007; Cyrulnik & Pourtois, 2007; Lecomte, 1998; Crahay, 2000; Detry & Cardoso, 2004). Neste registo, os adolescentes estão menos expostos a factores promotores do desenvolvimento intelectual (passeios ou lazeres de índole cultural, conversas de teor mais elaborado, ofertas de livros, etc.) e enquanto tal, auferem de condições mais restritas para o sucesso académico. Não raro, os progenitores estão acentuadamente preocupados com as questões de sobrevivência, pelo que o objectivo prioritário é a gestão do quotidiano, o qual a escassez ou mesmo ausência de interesses originada pela débil escolaridade, leva a viver de forma rotineira. A própria relação dos pais com a escola é marcada por contactos espúrios, inscrita num sentimento de inferioridade e de difícil comunicação que gera o distanciamento e uma imagem pouco positiva daquela.

Assim não sabem ou não podem ajudar os filhos nas tarefas escolares, deixando-se invadir por um certo conformismo que alimenta baixas expectativas escolares em relação aos seus descendentes. Este cenário forja um terreno fértil para o ciclo vicioso de maus resultados, retenções, insucesso, desmotivação, porque perda de sentido e utilidade, com o consequente abandono escolar. Este contexto, poderá ainda ser exacerbado se no seio da família houver irmãos ‘marcados’ por uma trajectória académica deficitária (Simões, Taborda & Sanches, M.D. Fotmosinho, 2006; Blanc & Janosz, 2007).

Por conseguinte, os contextos de vida e a origem sócio-cultural dos alunos podem constituir um factor estruturante proeminente ou não, para o seu percurso escolar, já que constituem o contexto a partir do qual se desenham as ideias e expectativas que os pais têm acerca da educação dos seus filhos, e que não se revelam inócuas na repercussão daquela (Taborda Simões, 2001; Neuenschwander, 2007). O universo escolar tem vindo a mostrar que frequentemente as escolas com menor índice de insucesso são maioritariamente povoadas de alunos com pertença a famílias com tradição de esforço, hábitos de estudo e sucesso académicos, não raro implicados em situação económica confortável, que geram filhos preparados e predispostos para aprender, amparados em expectativas altas, estímulos cognitivos regulares, acesso fácil a bens culturais, espaço físico propício ao estudo, não se verificando o mesmo naquelas cujo universo discente provém de níveis escolares e económicos deficitários como acabámos de sublinhar (Kean-Davis, 2005; Schnabel *et al.*, 2001). Estes pais têm tendencialmente um contacto mais frequente com a escola, já que a sua linguagem e rotinas lhes dão familiares, tendo por isso uma atitude mais fiscalizadora do que por lá se faz. Portadores de um reportório mais alargado de significações que estruturam as suas atitudes educativas, interpretam e intervêm de forma mais ajustada e acutilante nos cambiantes do desenvolvimento dos filhos. Cabe ainda trazer a lume, na esteira dos trabalhos desenvolvidos por Abreu (1996) e Cyrulnik & Pourtois (2007), a importância das habilitações académicas da mãe, que segundo os investigadores, colhe um lugar mais significativo do que as dos pais, justificada pelo facto de aquela ter mais relevo nos processos psicológicos que desaguam nos comportamentos interpessoais, na comunicação de atitudes e aspirações. Tais aspectos conduzem-nos inexoravelmente para o impacto das crenças e expectativas dos progenitores e respectiva percepção por parte dos filhos. Se em páginas anteriores, foi assumido que desde Erikson, passando

por Marcia, Piaget e Neuenschwander, o meio que envolve o indivíduo tem um lugar primordial na formação da identidade e dos elementos que a constituem, será legítimo considerar que os projectos pessoais de futuro e as estratégias para o conseguir colham raiz e alento do caldo familiar.

A referência à importância cimeira das expectativas, e com elas o relevo silencioso do currículo oculto (hábitos, valores, concepções de vida e de futuro) dos pais que vão derramando sentido no comportamento académico do adolescente, reclama a chamada de atenção para o valor instrumental atribuído à escola por ambos, sendo que a dos segundos coabita com a dos primeiros. Não raro a importância atribuída à escola caminha lado a lado com o sucesso escolar ou o seu contrário. A representação que dela se forja, alimenta ou não o investimento efectivo, as estratégias e os desafios necessários de uma aprendizagem auto-regulada, bem como o grau das expectativas. Com efeito, a clarificação de objectivos e ou metas orientadoras eivadas de sentido, constituem a essência da motivação. Se esta se encontrar ausente ou débil, mais facilmente se apressa a marcha para o insucesso e porventura o abandono, como resultado de uma aprendizagem que se afigura sem incentivo e sem sentido.

As habilitações escolares, o nível económico das famílias, não são os únicos factores nem os suficientes para determinar a influência daquele contexto nas trajetórias escolares. As relações interpessoais, os estilos educativos não colhem aqui um papel subalterno, também eles perpassados pela influência do grupo social, nível económico, nível académico de forma relativamente preponderante. São vários os autores que postulam a correlação entre as atitudes educativas e o desenvolvimento pessoal dos filhos, representando o ambiente familiar um papel significativo na saúde psicológica e emocional, pelo que as estratégias educativas se revelam pertinentes na génese de orientação para o futuro, da motivação para o sucesso escolar. Com efeito, o suporte afectivo, a coesão, a expressividade de sentimentos, a comunicação ocupam um lugar cativo no traçar do perfil susceptível de conduzir a bons resultados académicos (Hernández, 2005; López, 2003). Importa pois aqui salientar o reforço concedido por vários autores ao contributo indelével do apoio afectivo dos pais para o incremento da auto-confiança, da auto-estima, elemento sem o qual se torna assaz difícil trilhar os rumos do sucesso, já que a sua ausência tende a gerar atitudes pouco ambiciosas face à sua vida e a convicção que o seu destino é comandado por factores externos (a inexistência ou fraca afectividade/ apoio parental pode ser conducente à baixa auto-

estima e ou depressão). Escreve Dettry *et al* (2001-a :73) : “*Auto -estima pode ser analisada em função de outras variáveis de que depende: liga -se com o ‘locus de controlo’ (...) e também depende do reforço social. (...) A estabilidade da auto -estima está ligada, bem ou mal, à estabilidade do meio.*” Os bons alunos manifestam tendência para atribuírem a si próprios a responsabilidade dos seus actos, um controlo mais eficaz nas emoções e situações de stress, são menos permeáveis à influência nefasta dos pares ou do grupo turma. Que modelos educativos parentais promovem a autonomia e a auto-estima?

Dísparos são as terminologias empregues pelos investigadores para nomear os procedimentos educativos. (Borges, 2007; Castillo,2005; Relvas,2004).Porque em todos eles encontrámos denominadores comuns, seguiremos Castillo, que por seu turno se inscreve na linha de Baumrind. Deste modo, podemos traçar três tipos: os pais permissivos, autoritários e democráticos, consoante exercem mais ou menos controlo. Em traços largos, torna-se legítimo afirmar que os pais que perfilam o modelo democrático tendem a um maior envolvimento e proximidade com os filhos, fomentando a comunicação. Aqui procura-se o apelo à razão, explicitando o sentido da implementação das regras, suscitam a expressão da opinião forjando espaços de diálogo para a tomada de decisões, pautado pela afectividade, práticas estas que fomentam a autonomia pelo sentimento de independência, a auto -estima e um *locus de controlo interno*. São pais que não se demitem da sua autoridade parental, para os quais disciplina e autoritarismo não se confundem, mas tão somente a regularizam, conduzindo-a para níveis de flexibilidade que facilitem a sua diminuição progressiva. Não raro, são pais próximos da escola, com expectativas elevadas em relação aos filhos, eles mesmos portadores de níveis de educação média ou elevada, que organizam e partilham os momentos de lazer onde se instalam actividades de pendor cultural mais ou menos significativo. Estas e até as conversas que à sua volta se desfiam, constituem alimento e estímulos para o pensamento dos jovens (dualidade assimilação/acomodação proposta por Piaget), angariando deste modo uma maior proximidade entre o ambiente e o discurso familiar com a cultura veiculada pela escola, fomentando uma motivação intrínseca. face àquela. Os filhos oriundos de pais autoritários, encontram na família baixos índices de comunicação, a obediência a regras faz-se pela imposição, o que os torna figuras mais dependentes de outrem para tomarem decisões, daí a baixa ou ausência de autonomia, baixo *locus de controlo*, o que cerceia a disponibilidade para

atitudes exploratórias, e onde a afectividade é menos explícita. Não sendo nosso escopo estabelecer um nexo causal absolutamente linear, afigura-se -nos poder afirmar, ancorados em alguns autores, tais como Cyrulnik & Pourtois (2007) entre outros, que este modelo é mais frequente em pais menos escolarizados, ainda que não necessariamente envoltos pelo estigma da pobreza, nem arredados da escola como forma de realização pessoal ou outra. Lares permissivos ou negligentes pautam-se - amiúde por um elevado nível de comunicação e afectividade, pouca monitorização em relação aos filhos, mas com baixos níveis de promoção de autonomia e *locus de controlo*, diluindo-se por famílias com altos e baixos padrões académicos. Encontramos nesta breve resenha de modelos educativos, ecos dos estilos de identidade postulados por Marcia, por nós referidos em páginas anteriores.

Do que ficou dito, parece-nos lícito afirmar que não é óbvia nem simples a conexão entre estilos educativos, meio económico e aproveitamento escolar. A influência da família faz-se em diversas frentes, elas mesmas eivadas de outras variáveis, o que dificulta ou mesmo poderá tornar inexequível algumas demonstrações empíricas, tais como o grau de envolvimento parental e sucesso escolar. No entanto, parece-nos ressaltar a ideia de que o que é efectivamente significativo, não é tanto o nível económico, mas sim a ambiência familiar, os comportamentos e atitudes inculcadas e o modo como a vida do adolescente é estruturada. Independentemente do conforto da riqueza ou do rasgar de horizontes que a cultura sempre propicia, a organização do quotidiano, tal como uma alimentação adequada, as horas de dormir e de lazer conjugadas com o horário escolar, afectividade e comunicação, atitude positiva face à escola, expectativas realistas, são frequentemente preditores de sucesso e não constituem apanágio exclusivo de um determinado grupo social, podendo estar simultaneamente presentes ou ausentes em todas as esferas sociais.

Do exposto, parece-nos viável inferir que a família tem responsabilidade na promoção do sucesso escolar, pelo que este não pode ser exclusivamente imputado à escola e ou às características pessoais de cada um. A ‘ausência’ daquela é sempre factor de vulnerabilidade para o adolescente. Assim, é para aqueles que habitam as traseiras da vida, sejam ricos ou pobres, que a escola tem de lançar o seu olhar mais atento.

## CAPÍTULO III - ADOLESCÊNCIA ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: ESBOÇAR A RESILIÊNCIA

### III.1-Notas para o Conceito de Resiliência

É a partir da formação da identidade e das práticas educativas que nos propomos aproximar o conceito de ‘resiliência’ ao contexto da escolaridade, na medida em que se nos afigura um conceito fecundo para abordar questões de índole psicopedagógica, inspirando planos de acção intervenientes, como procuraremos fundamentar.

Ficou expresso em páginas anteriores que factores económicos e familiares, fundamentalmente o modo como os pais interagem com os filhos adolescentes (mais importante do que o que se tem ou o que se é, é *o que se faz*), constituem factores exteriores à escola que têm um peso considerável e evidente sobre a igualdade de oportunidades subjacente ao acesso ao sucesso escolar. O breve percurso que agora traçaremos recairá sobre os factores internos à escola susceptíveis de agir no sentido de limitar ou ampliar esses factores, espaço onde inscrevemos a resiliência. Com efeito, nos adolescentes que exibem dificuldades em singrar no mundo escolar, o processo de construção de identidade positiva, no discurso de Erikson ou de ‘*Identity achievement*’ na terminologia de Marcia, parece ter ficado comprometido. Como auxiliá-los na construção de uma identidade positiva passível de os conduzir ao sucesso escolar? Os conteúdos da identidade traçados por Neuenschawander tornam lícito afirmar que para compreender e intervir nas diferentes identidades que a adolescência manifesta, se torna premente analisar os contextos sociais em que se movem e quiçá neles intervir. A este propósito, e na esteira de Neuenschawander, escreve Detry (2001-a :75) :” (...) *De onde a importância das várias estruturas de conteúdos em que a identidade pode ser analisada. Estas estruturas vão sendo reconstruídas à medida da acumulação de experiências, ou acrescentando inferências a partir do que já conhecemos de nós próprios.*” Assim, no prosseguimento do que anteriormente dissemos, a construção de uma identidade positiva, naquilo que de essencial ela alberga, tais como autonomia, auto-estima, auto-controlo, sendo tarefa primordial do sujeito (perspectiva construtivista) não é contudo dele exclusiva, e sendo atravessada pela influência do meio (componente ecológica), cabe-nos a incumbência enquanto educadores, de auxiliar com os meios disponíveis ao nosso alcance, estes jovens menos bafejados pelo conforto

material e afectivo, limando as arestas mais agudas deste enquadramento. É neste encaço que a resiliência nos surge como hipótese a testar.

Conceito recentemente trazido para o antro da psicologia, a resiliência emerge do termo latino «*resilientia*», que é habitualmente empregue na física dos materiais, para designar a sua resistência a choques elevados sem se modificar, é também ele de difícil operacionalidade e portador de diferentes definições consoante os autores e os com textos em que o empregam. Adoptaremos no nosso trabalho, a proposta por Anaut (2005:43): “ *A resiliência designa a arte de se adaptar às situações adversas condições (biológicas e sociopsicológicas) desenvolvendo capacidades ligadas aos recursos internos (intrapsíquicos) e externos (ambiente social e afectivo), que permitem aliar uma construção psíquica adequada e a inserção social.*” Ela surge então de um paradoxo: são as situações agrestes que desencadeiam o labor de lhes fazer face, adaptando-se, e sair transformado disso mesmo. Para tal, chama a si a combinação de vários elementos, fazendo desabrochar ou potenciar no sujeito a auto - estima, o auto - controlo, a crença na sua própria eficácia que o conduzem a ser protagonista da sua própria mudança. Do ensejo, a destriça entre ‘resiliência’, capacidade para superar adversidades e com ela a possibilidade de traçar novos rumos, apontando para o devir do sujeito e não o voltar a um passado, potencialidade particularmente ajustada à adolescência, que é um tempo de crescimento não só biológico, mas também de uma progressiva maturidade a nível cognitivo, social e emocional, de ‘recuperação’, que implica o retorno a uma fase anterior. Ainda o não sinónimo com ‘invulnerabilidade’, que expressa um capacidade intrínseca ao indivíduo, como imunidade ao sofrimento.

A resiliência enquanto capacidade, desenvolve-se e transmuta-se ao longo do tempo, não é regular nem definitiva (é possível ser resiliente numas circunstâncias e noutras não) traduzindo uma conexão entre o indivíduo e o meio e enquanto tal, uma capacidade que é estimulada ou se adquire, sendo a ênfase colocada nas componentes psicológicas individuais. O adolescente resiliente não tem forçosamente uma inteligência superior (Cyrulnik:2007), mas é sobretudo alguém que possui, mais do que outros, capacidades de superação e crença nas suas próprias potencialidades, que lhe veiculam a possibilidade de uma adaptação positiva em situações adversas. O que forja este processo é o encontro paralelo e equilíbrio entre «factores de risco» e «factores de protecção», sem os quais aquele se constitui (Anaut,2005; Cyrulnik,2003,2007; Santos,2007).já que a existência dos factores de risco é que torna premente e dá



sentido aos factores de protecção. Pelos primeiros, entende-se as variáveis susceptíveis de precipitar os sujeitos para situações de stress, sendo por isso preditores de consequências desfavoráveis no comportamento e nas atitudes perante a vida, podendo ser angariados no próprio adolescente – factores internos, tais como baixa auto-estima, dificuldades emocionais, ausência de humor ou auto-controle, dificuldades de aprendizagem, desinteresse pela escola, etc. quer no meio – factores externos, como por exemplo, a família, a pobreza, os pares, etc. Pelos segundos, entende-se as variáveis passíveis de defender ou atenuar o impacto dos primeiros, também eles colhidos no adolescente ou no seu meio envolvente. Deste modo, compreende-se que ambos podem ser simultaneamente factores de risco e de protecção, cobrindo uma realidade que tanto pode ter a sua génese no adolescente, como no meio e contextos que o determinam, dependendo isso do problema ou da etapa do ciclo de vida. Ainda neste registo, afigura-se nos pertinente salientar que ‘factores de risco’ e ‘estar em risco’, não têm sentido homónimo, pois aqueles solicitarão o recurso aos factores de protecção como prevenção, e estes últimos, implicando estar já imerso no problema, reclamarão a necessidade de intervenção.

### **III.2-Resiliência Escolar e Complementaridade com a Família**

As fragilidades nascidas no seio da família e suas sequelas no aproveitamento escolar conduziram-nos à resiliência como meio possível para fazer face a situações difíceis em contexto de ensino – aprendizagem. O nosso escopo de reflexão é agora o de indagar sobre a possibilidade de transformar a escola como factor de protecção e nessa medida como prevenção face aos potenciais factores de risco que carregam os adolescentes a braços com famílias destruturantes e ou contextos sócio-económicos mais débeis que os possam conduzir ao insucesso escolar. Não nos move o intuito de fazer da resiliência a panaceia para todo os males, quimera abusiva quando se sabe que o mundo escolar é perpassado por variáveis por vezes difíceis de identificar, controlar ou até erradicar. Aliás, como avaliar e mensurar com equidade no mundo de possíveis de cada um, os lastros de um divórcio conturbado, da incomunicabilidade, da morte ou doença grave de alguém querido, do alcoolismo, da violência doméstica, da pobreza, (factores de risco) entre outros? Trata-se somente de também fazer da escola uma segunda oportunidade para aqueles que, magoados ou perdidos na encruzilhada da vida, não conseguem encontrar sozinhos a porta de saída, de tentar encontrar respostas

alternativas, e nessa demanda, a ousadia e o risco da inovação, de fazer e ser diferente. Na bagagem não temos pois receitas milagrosas, nem tão pouco certezas, mas o caminho faz-se caminhando.

Eis a questão: que tipo de factores de protecção pode ou não a escola desenvolver e implementar ao nível das suas actividades, estruturas e modelos pedagógicos passíveis de contribuir para construção de identidades positivas e assim mudar comportamentos, atalhando por esta via o insucesso escolar? Inevitavelmente, a incidência recai não exclusivamente mas prioritariamente sobre o professor e, ao referi-lo, não podemos deixar de aqui testemunhar o nosso desmedido apreço por todos aqueles que em situações agrestes, reinventam o milagre de tentar levar o saber àqueles que não lhe descortinam nenhum sentido ou mais valia. A ênfase no docente encaminha-nos para a figura do *“tutor de resiliência”* veiculada por Cyrulnik (2001, 2007), como *‘pessoa significativa’ para o adolescente*. Esta referência remete-nos para a importância das relações interpessoais e da <sup>4</sup>relação pedagógica. Ao fazê-lo não estamos de modo algum a descurar a inexorável importância do professor como transmissor do saber e das exigências que precisa colocar aos discentes para a sua posse. Numa sociedade do conhecimento e competitiva, obliterar aquela dimensão seria hipotecar o futuro do estudante e da sociedade e não raro, o brilho intelectual do docente, é uma força motriz para o desabrochar da motivação para aprender por parte do aluno, pelo que, a competência científica é um requisito imprescindível a todos aqueles que se dedicam à tarefa de educar e ensinar. Assim, o que pretendemos afirmar com outros (Abreu, 2001; Jesus, 2000; López, 2002) é que o professor que incarne a figura de tutor de resiliência não pode confinar-se apenas aos cuidados da didáctica, mas precisa também de ter um olhar ‘preparado’ e dirigido para a possibilidade de identificar eventuais factores de risco e adequadamente poder encetar atitudes adequadas e porventura concertadas com outros elementos da comunidade educativa, afim de os minimizar ou colmatar. Ser professor capaz de fazer despoletar um processo de resiliência, não é algo que se improvise. Se tal postura faz com que o professor necessite ser um profissional altamente qualificado, que à posse esmerada do saber da sua especialidade, terá de associar uma sólida informação de cariz psicológico e

---

<sup>4</sup> Ver a este propósito, **POSTIC, Marcel** (1984)- A Relação Pedagógica. Coimbra Editora Limitada e **ROGERS, Carl R.** (1985) -Tornar-se Pessoa. Moraes Editores.

pedagógico, parece-nos que ainda assim não possamos falar apenas de uma técnica para tutor de resiliência mas também de qualidades pessoais tais, como disponibilidade e sensibilidade para o outro, capacidade de estabelecer empatia e comunicação. Deste modo, poderá ser, no dizer de Cyrulnik, a *‘mão estendida’* capaz de erguer o adolescente e incentivá-lo ao processo de reconstrução identitária, necessária à vida escolar e do adulto de amanhã.

A importância da relação pedagógica que temos vindo a abordar reveste-se de contornos mais significativos junto de alunos com propensão para o insucesso, sendo os provenientes de meios economicamente e culturalmente mais desfavorecidos que são mais permeáveis aos reflexos da eficácia pedagógica. Isto implicará que do professor o esforço hercúleo de se dirigir uniformemente a toda a turma, e pessoalmente com um impacto variável a cada um ou a alguns dos elementos que a constituem, como um dos meios ao seu alcance, para reduzir os efeitos nefastos dos elementos exteriores à escola. Com turmas muito numerosas, esta postura é absolutamente inviável. Relevante é também o impacto das expectativas dos docentes em relação aos alunos; tal como as dos pais, também estas não são inócuas na influência exercida sobre o adolescente. Fazemos nossas as palavras de Cherkaoui (1979) citados por Crahay (2002:112): *“Os pais, assim como os filhos, os professores e a administração julgam, com ou sem razão, que os alunos de determinada área ou estabelecimento escolar são mais motivados para se esforçarem, mais ‘dotados’ e têm, por isso, mais hipóteses de êxito. Por si só, esta crença basta para gerar os efeitos esperados.”* Os efeitos do meio e da família têm tendência a cristalizarem-se na escola. Quando negativos, transformam-se em factores de risco, que aumentam para um aluno de um contexto desfavorável que frequente a escola onde a maioria dos alunos tem a mesma proveniência. Como alternativa, o reforço junto do adolescente, da atitude de perseverança, esforço, da confiança na capacidade de aprender até onde as suas potencialidades lhe permitirem. É do alimento da auto - estima e de atitudes perante a vida que aqui se fala.

O incentivo à aprendizagem dirige-nos para os métodos de ensino. A noção de serviço público, embebe-se dos ideais igualdade e de interesse geral, que por seu turno induzem aos mesmos métodos de ensino, protegendo a escola contra os particularismos regionais, familiares e culturais. Perguntamo-nos se a prestação do mesmo modelo de ensino, imbuído do objectivo de igualdade gerador de justiça não terá um efeito perverso, reforçando a disparidade de resultados, e com eles a injustiça social. A

marcante heterogeneidade que define a população discente de hoje, reclama no nosso entender a diversidade de métodos e de didáticas. Como já tivemos oportunidade de o referir, a educação é um processo que não é inseparável do resultado que a ele conduz. Por conseguinte, perante a diferença, pensamos ser imperioso diversificar métodos, estratégias e atitudes; é intervindo no processo que a nosso ver é possível cercear a disparidade gritante dos resultados. Não se trata de diminuir a exigência, de ‘baixar o nível’, para empregar a expressão mais generalizada, mas tão somente forjar mais oportunidades. Este pressuposto clama indubitavelmente por mais criatividade, disponibilidade interior e temporal por parte do professor, assim como a necessidade de trabalhar mais em equipa, partilhando dúvidas, erros e sucessos. Lamentavelmente, a imensidão do trabalho burocrático que nos últimos anos o professor cada vez mais tem de fazer, ficando a seu cargo uma boa parte do serviço administrativo das escolas, vai ceifando impiedosamente tempo para pesquisa e discussão de resultados, alentos e motivações. Neste ensejo, colocamo-nos também ao lado daqueles que têm vindo a defender nos últimos tempos uma maior autonomia da escola e do professor, com a assumpção da responsabilidade que ela comporta. Só é possível produzir melhores resultados, se a escola trabalhar e se estruturar interinamente em função do público que dela faz parte.

Por último, a inevitável incursão na relação escola — família, fundamental, já que nesta se descortina uma forte responsabilidade no desempenho do aluno, mesmo na adolescência, como tivemos oportunidade de referir em vários momentos deste trabalho. Esta relação nem sempre é fácil nem tem a regularidade que seria desejável. A explicá-lo, a postura de ambas as partes nelas envolvidas. Os pais pertencentes a um universo mais humilde, têm tendência a evadir-se não só porque o conhecimento do mundo escolar lhes é mais distante, criando-lhes insegurança e desconforto na sua abordagem, como também paralelamente estão acompanhados de um sentimento de impotência acerca da influência que possam ter na orientação escolar dos seus filhos. O conformismo e as baixas expectativas tendem a instalar-se. Os pais mais afortunados economicamente e culturalmente, revelam índices de maior assiduidade, ainda que a competição acérrima do mundo laboral os leve cada vez menos à escola, e deixe mais sozinhos os adolescentes. Têm expectativas académicas mais elevadas em relação aos seus educandos, e frequentemente revelam uma atitude fiscalizadora em relação à escola, o que faz com que os professores a encarem como uma intromissão não

qualificada nas suas tarefas. Para ambos os grupos, o contacto pauta-se essencialmente pela busca de informações acerca do aproveitamento e comportamento dos jovens estudantes.

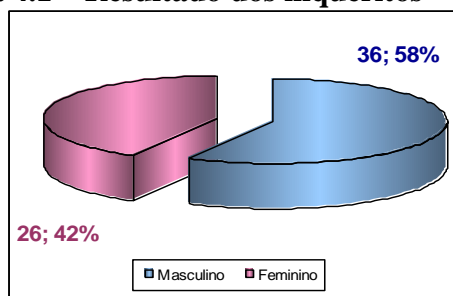
É o primeiro grupo que prioritariamente importa atrair. Com reflexos significativos nas representações e aproveitamento académico dos filhos, não raro, não sabem como contribuir positivamente para a vida escolar daqueles. Alvitramos pois que é neste cenário onde a escola pode exercer um dos seus papéis significativos e por esta via, constituir-se como palco de uma possível resiliência para o adolescente, relegando para segundo plano a relação inscrita prioritariamente na procura de informação, para no seu lugar colocar a ‘complementaridade’. Queremos com isto dizer que a comunicação com os encarregados de educação também pode ser a prestação de auxílio no sentido de os sensibilizar para a sua responsabilidade no processo escolar, alertando para a importância de rotinas enlaçadas com horários da escola, o tempo dedicado às tarefas daquela em casa e sua monitorização, algumas informações ajustadas e realistas que lhes permita ajudá-los nesse sentido, analisar com eles os efeitos de algumas atitudes tomadas em relação aos resultados escolares e em relação à construção de uma identidade positiva, em suma, fazê-los acreditar na sua competência para intervir beneficemente em relação àqueles domínios, como a estabelecer uma relação de confiança com a escola, transfigurar as representações acerca desta, e por esta via, trazer o adolescente para a vida escolar e nela se empenhar.

## CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

### IV.1- PROCEDIMENTOS

A amostra recolhe dados de sessenta e dois adolescentes do 9º ano de escolaridade, de duas escolas públicas de Lisboa, sendo a maioria do sexo masculino como pode ver-se através do gráfico.

**Figura 4.1 – Resultado dos inquéritos – sexo**



Fonte: Inquéritos realizados às escolas MP e R (Ano lectivo 07/08)

A escolha das escolas não foi aleatória, tendo obedecido ao critério de recortar no mapa do ensino público, duas escolas cuja população discente fosse oriunda de meios sociais, económicos e sociais díspares e paralelamente, os resultados escolares finais obtidos nos últimos anos. Deste modo, tínhamos à partida indicadores de nível sócio - económico maioritariamente médio - alto e bons resultados para a escola R (nome convencional), e nível sócio - económico médio - baixo, com resultados escolares inferiores para a escola MP (nome convencional). O escopo que orientou esta escolha foi a comparação entre ambas, tentando analisar e compreender os seus procedimentos, mais precisamente, descortinar quais os possíveis factores que encaminham os resultados da escola R, afim de indagar se os mesmos são passíveis de serem aplicados na escola MP. Clarificando com mais acuidade, tentámos averiguar se a divergência de resultados se deve imputar-se exclusivamente às variáveis familiares, ou se neles se inscrevem também variáveis inerentes à escola.

Os questionários foram aplicados a quatro turmas, duas de cada escola, com a durabilidade de dois tempos lectivos (90m), em regime presencial, com o esclarecimento oral por parte do aplicador sobre todas as dúvidas apresentadas pelos adolescentes. Os dados recolhidos correspondem exclusivamente à perspectiva dos alunos, e abrangem elementos destes (família, auto - conceito, expectativas...), sua percepção da família (estimulação cognitiva, envolvimento dos pais nas tarefas escolares, relação destes com a escola...) e da escola (relação com a turma, qualidade

do ensino nas disciplinas de Português e Matemática). O número escasso de questionários não nos autorizam uma validação empírica consistente e como tal uma generalização, apenas a possibilidade de formular hipóteses mais precisas que possam encaminhar posteriores investigações. Recorremos para tratamento dos dados ao programa EXCEL - windows XP 2003 para uma análise descritiva.

## **IV.2-ELEMENTOS SÓCIO-CULTURAIS SOBRE A FAMÍLIA: REPERCUSSÕES ESCOLARES**

### ***IV.2.1 - Estrutura da família***

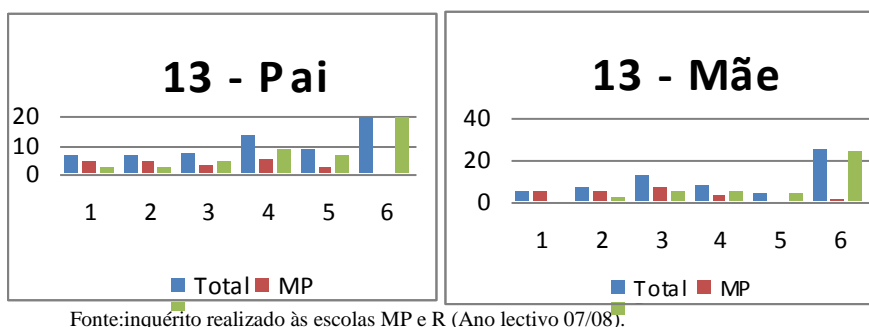
Debruçámo-nos em momentos anteriores deste trabalho sobre a estrutura da família, nas novas configurações que contemporaneamente ela vem assumindo e nas possíveis repercussões de intensidade oscilante, que podem instalar-se no aproveitamento escolar do adolescente, nomeadamente no que diz respeito ao equilíbrio dos afectos e à rotina do quotidiano. A leitura dos gráficos inerentes à questão ***“Com quem vives durante a semana?”*** (anexo1, p.94) dá conta dessa diversidade. A escola R (nome convencional) alberga estudantes inseridos em famílias nucleares num uni verso de 67,5% do total das respostas, comparativamente à escola MP (nome convencional) que alberga para a mesma questão 32% dos alunos, assim como esta apresenta um valor de 50% em relação a famílias monoparentais, contra 22,5% da escola R. Em relação às famílias reconstituídas, temos 10% para a escola MP, e 2,5% para a escola R. Em ambas as escolas é notório que um número significativo de adolescentes, no total da amostra, experienciou mutações familiares, muito embora na escola MP este fenómeno tenha uma dimensão mais visível. Se por si só pode não acarretar traços nocivos duradouros no aproveitamento escolar dos jovens estudantes, quando associado a outros é passível de potenciar factores de risco no processo de ensino – aprendizagem. Cabe a este propósito referir que não está provado que o divórcio seja elemento determinante no insucesso escolar do adolescente.

### ***IV.2.2 - Escolaridade do pai e da mãe***

Numerosos são os investigadores que sublinham o vinco exercido pelas habilitações académicas dos progenitores no aproveitamento escolar dos filhos, entre os quais destacamos (Abreu, 1996; Annunziata, 2006; Borges, 2004; Corbella, 1995; Cyrulnik, 2007; Detry, 2001-a; 2004; Feitosa, 2005; Lautrey, 1980;

Neuenschwander,2007;Simões, 2006).Neste contexto, ganha relevo a escolaridade da mãe e os interesses desta, já que é encarada como figura proeminente na educação dos filhos. A nossa amostra, é transparente nesta informação, revelando inequivocamente a disparidade dos níveis de escolaridade, como o indicam os gráficos que se seguem.

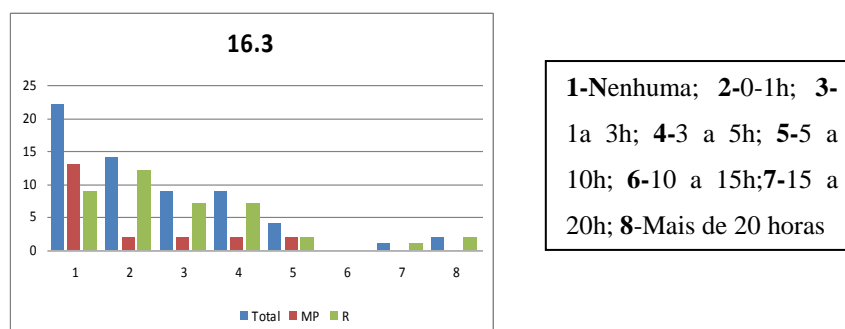
**Fig.4.2.1 e Fig.4.2.2 - Nível de escolaridade do pai e da mãe**



**Legenda:**1 - ciclo ou escola primária; 2-2º ciclo ou ciclo preparatório; 3-3º ciclo; 4-Ensino secundário; 5-Curso profissional ou técnico-profissional; 6-Bacharelato ou licenciatura.

Ambos os pais da escola R, têm na sua maioria formação de nível superior, cabendo ao pai 47,5% das respostas, para 60% em relação à mãe, como sendo *totalmente verdade*. Para o mesmo item, a escola MP regista valores de 4,5% apenas em relação à mãe. A formação de nível técnico-profissional também não é significativa nesta última, cabendo apenas 13,63% aos pais, uma vez que é inexistente nas mães; o nível mais alto é atingido pelo ensino secundário, com 22,72% para o pai e 13,63% para a mãe. Todos os outros graus de escolaridade, inferiores ao ensino superior, atingem valores baixos para ambos os pais da escola R. Se considerarmos que R tem vindo a obter melhores resultados escolares, as informações da literatura científica parecem aqui confirmar-se. A figura que se segue dá-nos conta dos interesses da mãe.

**Figura 4.2.3 -número de horas semanais gastas pela mãe em actividades culturais**





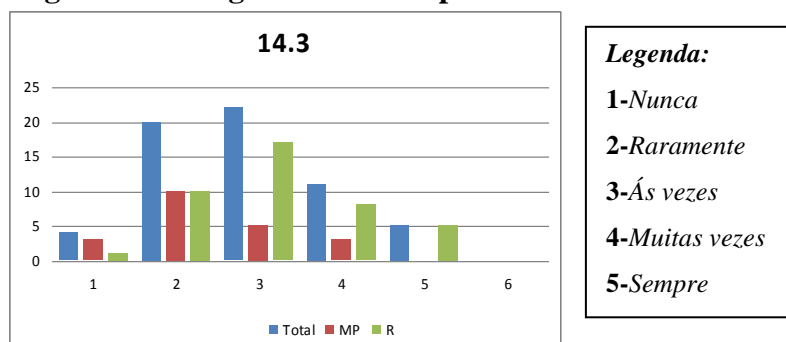
Os resultados indiciam que na escola R, as mães fazem algum investimento em actividades culturais, ainda que relativamente precário —30% das mães gasta em média e no máximo, 1 hora por semana em lazeres culturais, comparativamente, apenas 9% das suas congéneres da escola MP despende igual tempo. São também as mães da escola R que dedicam mais horas a leituras diversas (ver fig.5., p.95, anexo 2), o que entra em consonância com as outras informações, e não contradiz a tese de que mães mais preparadas exercem reflexos positivos na escolaridade dos filhos, referida na literatura científica dedicada à infância. No entanto, os dados que obtivemos não permitem delinear em concreto de que modo essa influência se inculca em adolescentes, mas julgamos ser uma pertinente questão para investigações futuras, numa época em que este grupo etário é compelido ao prolongamento da sua escolaridade.

Continuando a rede argumentativa, tecida em torno da articulação entre nível sócio cultural dos pais e os estímulos cognitivos prestados aos filhos, a nossa análise recai agora sobre o modo como aqueles se efectuem na tarefa conjunta do casal, nestas duas ambiências que temos vindo a comparar, enquadrada pelo olhar daqueles.

#### ***IV.2.3 - Estímulos cognitivos fomentados pela família***

O nível de escolaridade dos pais tem significado na medida em que se expressa ou não nos estímulos cognitivos que propicia aos filhos adolescentes, o que constitui uma das vertentes que desagua no aproveitamento escolar, a par das expectativas, envolvimento nas tarefas escolares e relação com a escola, como oportunamente abordaremos. A influência do pensamento de Piaget ecoa na referência a estas variáveis.

**Figura 4.2.4-Regularidade dos passeios culturais da família**



Fonte: inquérito realizado às escolas MP e R (Ano lectivo 07/08).

As disparidades académicas acompanham a divergência de estímulos propiciados aos jovens. A figura permite constatar que a escola R continua a ter uma posição distanciada da escola MP no registo neste domínio de análise que temos vindo a

efectuar. Assim, podemos ler que a primeira atinge um valor de aproximadamente 37,5% comparativamente à escola MP que tem 22, 7% para o item ‘às vezes’. Parece-nos lícito afirmar que este comportamento não constitui um traço marcante em ambos os universos familiares, considerando que aquelas actividades só ocorrem ‘*muitas vezes*’ num patamar de 20% para a escola R e 13,60% para a escola MP. É pois de supor que os lazeres de conteúdo cultural, ainda que criando uma maior proximidade com o discurso veiculado pela escola, isoladamente não parecem constituir-se como factores decisivos capazes de despoletar uma maior motivação para o desempenho escolar. Mais relevante será porventura a sua articulação com o incentivo a «novas actividades» (fig.6, p.96, anexo 3) onde se verifica ‘*muitas vezes*’ e ‘*sempre*’ têm um espaço mais alargado nas atitudes paternas dos adolescentes da escola R do que os da escola MP, crendo que estas terão o mérito de aguçar a curiosidade e alargar o leque de interesses. Não é de descurar neste ensejo que o incentivo a «participar em cursos e excursões» (fig.8, p.96, anexo 3) continua a ter a primazia na escola R, uma vez que se demarca da escola MP na frequência maior com que esta atitude ‘*muitas vezes ocorre*’.

Sintetizando esta primeira abordagem, parece possível afirmar que se detecta uma correspondência entre o grau de instrução dos pais e o tipo e frequência das actividades susceptíveis de desenvolver as capacidades cognitivas dos seus descendentes ( maior nível de formação académica, mais estímulos e mais frequentes), o que tenderá a cercear o hiato entre o mundo escolar e o mundo familiar para os adolescentes de R, perfilando-se aquela neste ângulo de abordagem do insucesso/sucesso escolar como possível factor de protecção face aos desafios que a escola coloca a todos os adolescentes, quaisquer que sejam as suas proveniências.

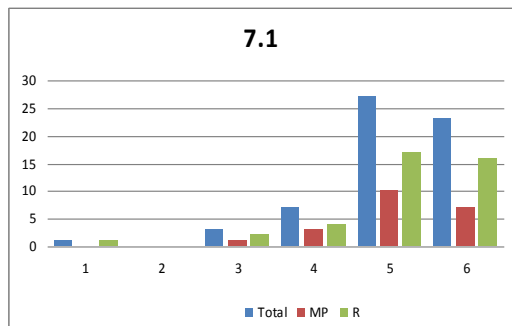
#### **IV.3- A FAMÍLIA E A IDENTIDADE NO ADOLESCENTE**

##### ***IV.3.1 - Auto-conceito e auto-estima***

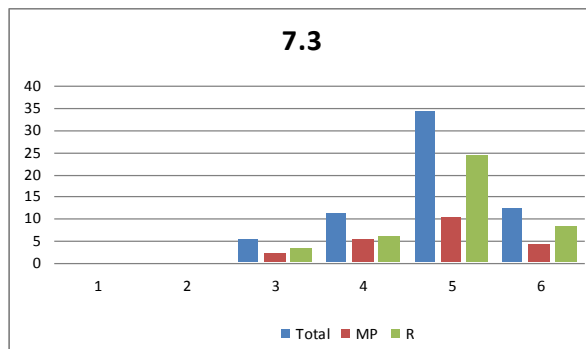
Se os contornos familiares ressoam como influências no aproveitamento escolar, eles também fazem sentir a sua presença na configuração da identidade, e com ela o auto-conceito e a auto-estima, que também não podem ser arredados da rede variada e complexa de variáveis que se cruzam no processo de insucesso escolar, e cuja dimensão assume um lugar de relevo, como investigações recentes sublinham. Escreve Neuenschwander (2002:118) “*As pessoas identificam-se não só consigo mesmas (auto-*

identificação), mas também com os objectos do seu meio, como o são as pessoas com as quais se relacionam, ou as convicções”.

**Fig.4.3.1-De um modo geral sinto-me satisfeito com o que sou**



**Fig. 4.3.2-Acho que tenho uma série de muito boas qualidades**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5-É verdade; 6-Totalmente verdade.

Sendo a identidade “a maneira como os adolescentes se percebem a si próprios” Detry (2001-a:40), e podendo entender o auto-conceito como auto-descrição, a leitura da fig.4.3.1 conduz-nos à possibilidade de afirmar que de um modo geral estes adolescentes têm um auto-conceito positivo, já que para ‘totalmente verdade’ se regista um valor de 37% no total das respostas para a escola R, e de 31% para a escola MP. Esta última obtém 45% para ‘é verdade’, comparativamente com 42,5% para a escola R para o mesmo item. O quantitativo para as respostas negativas é praticamente nulo. O reforço desta análise poderá ser acompanhada pela leitura da fig. 10, anexo 4, pág.97. Deste modo, parece não haver correspondência entre a incidência de auto-conceitos negativos e meio cultural e economicamente mais desfavorecido, pois essa diferença parece aqui diluir-se na configuração de um mesmo perfil.

A auto-estima, elemento também ela constituinte da identidade, expressando o valor que cada um atribui a si próprio nos diferentes aspectos da vida, constitui, já o dissemos, uma peça cativa no esforço de compreensão dos factores que podem desencadear o insucesso escolar. Lemos em Duclos G. *et al* (2006:15): “Os pais e os educadores têm de ajudar os adolescentes a desenvolver uma boa auto-estima. Inúmeras investigações mostram de facto que isto é o âmago de qualquer estratégia que vide prevenir múltiplos problemas nos jovens: abandono escolar, dificuldades de aprendizagem, delinquência, abuso de drogas e de álcool, suicídio, etc.” A informação

doadada pela fig.4.3.2 diz-nos que 57.5% dos inquiridos da escola R afirma que ‘*é verdade*’ ter uma série de muito boas qualidades, e a escola MP 45,5% para o mesmo critério. Não encontramos um número de respostas negativas que possa constituir-se como sinal de alarme da existência de uma auto-estima acentuadamente débil (figuras 9,11 e 12,anexo 4, p.97), ainda que neste domínio não possamos extrair uma informação absolutamente consistente, na medida em que outro registo (fig. 13, anexo 4, p.98) nos dê sinais da existência de algumas fragilidades deste domínio, através da distribuição do número de respostas. Não encontramos nestes dados, o vínculo entre baixa auto-estima e níveis sociais mais carenciados (a fig. 13 fornece um índice de 40% pertencente à escola R, como ‘*é verdade*’ que gostaria de me apreciar mais a mim próprio), pelo que se nos afigura que a auto-estima é uma componente da adolescência que deve merecer a atenção de pais e professores, para lá do seu lugar de origem.

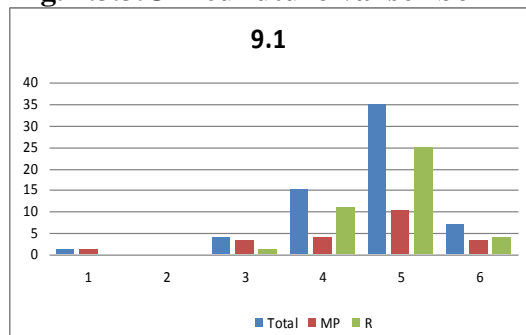
#### ***IV.3.2 - Perspectivas sobre a vida e o futuro***

A forma como a vida é encarada e a dimensão temporal do futuro, são contributos que se espelham na compreensão da motivação, na medida em testemunham objectivos que de algum modo dinamizam o comportamento (Paixão, 2004).Com efeito, este também se regula através de concepções cognitivas nas quais podemos integrar a expectativa de obter determinados objectivos, e as actividades percebidas actuais como susceptíveis de os alcançar. Investigadores tais como Lens (1983), citado por Paixão (2004), e entre nós Abreu (2004), dizem-nos que sujeitos com uma perspectiva temporal do futuro, antecipam com mais facilidade as consequências a longo prazo do seu agir actual, são capazes de atribuir valor a objectivos longínquos, e enquanto tal, estão mais motivados para comportamento de persistência para alcançar os objectivos almejados, o que os poderá capacitar para transformarem desejos vagos em intenções com tendência a traduzirem-se em acções efectivas. Bandura (1986), igualmente citado por Paixão (2004), afirma que o optimismo relativamente ao futuro está relacionado com a satisfação com a vida, o que o torna uma força mobilizadora para implementação de planos de acção.

A leitura da fig.4.3.3, de algum modo, encontra-se com o que acabámos de expressar. Na escola R, 62,5% dos inquiridos afirma ser verdade que “o futuro vai ser bom”, paralelamente a 45,4% das respostas para a escola MP;25% dos alunos de R respondem que ‘*quase sempre é verdade*’,para 18% dos alunos de MP para o mesmo

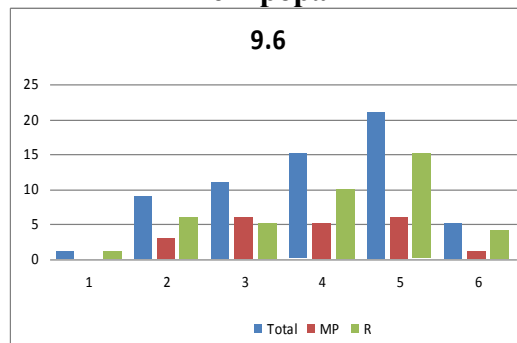
item. Talvez esta diferença de números possa descortinar-se a partir do amparo que as boas condições de vida permitem delinear. As diferenças que se detectam entre as duas escolas neste domínio, podem ser consultadas em anexo( anexo 5, figs.15-20, p.99-100).

**Fig. 4.3.3.O meu futuro vai ser bom**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

**Fig.4.3.4-A minha vida “vai de vento em popa”**



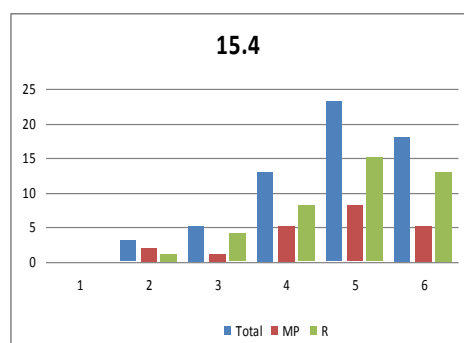
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade;2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade;4-Quase sempre é verdade;5-É verdade; 6-Totalmente verdade.

## IV.4-AMBIÊNCIA FAMILIAR

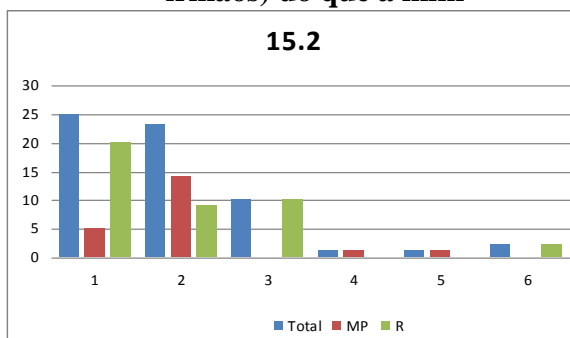
### IV.4.1 - Relação dos adolescentes com os pais

A ambiência familiar exprime-se no tipo de relação estabelecido entre o adolescente e os seus pais, que por seu turno derrama de formas díspares os seus traços, de modo mais ou menos visível, no aproveitamento escolar.Com efeito, para lá das fortes influências que o grupo de pares nesta fase da vida instaura, a par com a marcha para a autonomia, os pais continuam a ocupar um lugar cimeiro, já que o adolescente tem propensão para orientar a sua maneira de viver pela de seus pais, para lá do contributo destes para o desenvolvimento de uma identidade integrada (Neuenshwander,2002).

**Fig.4.4.1- Os meus pais estão contentes comigo**



**Fig. 4.4.2-Os meus pais apoiam mais os outros (por exemplo os meus irmãos) do que a mim**



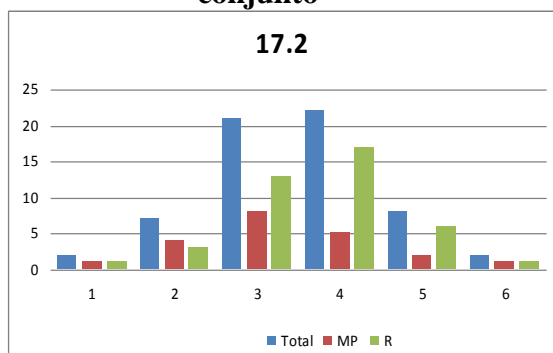
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5-É verdade; 6-Totalmente verdade.

A fig.4.4.1 não mostra a existência de rupturas profundas entre pais e filhos, a avaliar pela quase inexistência de resposta para os itens negativos para as duas escolas em questão, obtendo-se 37,5% para '*e verdade*' e 42,5% para '*totalmente verdade*' no que se refere à escola R, e 36% e 22,7% respectivamente para a escola MP. No entanto, a coesão parece ser mais profunda na escola R, se atendermos em particular para o item '*totalmente verdade*', levando-nos a crer que haverá porventura uma maior similitude de expectativas e modos de vida entre pais e filhos no que diz respeito às famílias da escola R. Esta diferença mantém-se, mas de forma subtil nas outras que rodeiam este tema, como pode ler-se no anexo 6, fig.21 e fig.22, p.101; em ambas não se encontram valores negativos que possam afirmar desencontros de expectativas e eventuais conflitos familiares, na medida em que nas duas figuras referidas os filhos acreditam não vir a desapontar os pais.

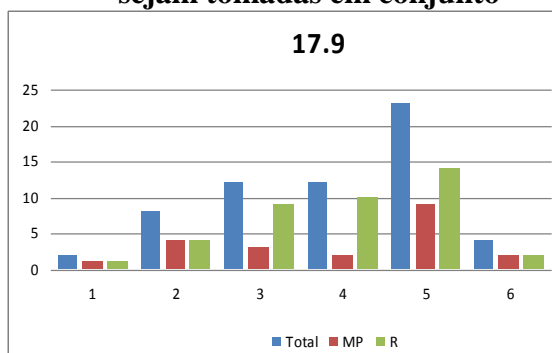
A fig.4.4.2 não é demonstrativa de dificuldades nas relações interpessoais nos dois universos familiares, não se verificando respostas negativas confirmativas da questão colocada. Os valores de 50% para '*não é de todo verdade*' para a escola R, e 65% para '*Não é de todo verdade*' para a escola MP, indiciam nesse sentido, pelo que esta variável não parece constituir-se como um dos elementos que possa doar um contributo para a diferença de resultados escolares obtidos pelos alunos destas escolas. As outras figuras (figs 23, 24,p.101; 25, 26,27,p.102, anexo 6), não são discordantes desta interpretação.

Outro núcleo de questões, elucida-nos também em relação a este tema, agora mais dirigidas para a ocupação dos tempos livres, tomadas de decisões e debate de ideias.

**Fig.4.4.3-Fazemos quase tudo em conjunto**



**Fig.4.4.4- Tentamos que as decisões sejam tomadas em conjunto**



**Legenda:** 1-Não é de todo verdade;2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade;4-Quase sempre é verdade;5-É verdade: 6-Totalmente verdade.

Os dados referentes à escola R, são indicadores de uma maior cumplicidade entre pais e adolescentes, mais precisamente de uma menor separabilidade entre ambas as partes, o que as informações anteriores já foram expressando, e que aqui se vão consolidando (fig. 31, anexo 6, p.103).Na figura acima exposta, obtemos 42,5% das respostas para '*quase sempre verdade*', em relação à escola R, comparativamente com 22,7% para o mesmo item para escola MP.

A ambiência familiar pauta-se pela discussão de ideias, comunicação (fig.28,p.103; fig.34, p.104, anexo 6), pela tentativa de tomadas de decisão em conjunto, sobressaindo nesta atitude as famílias dos discentes da escola R, como pode ver-se na fig.4.4.4 —35% para '*É verdade*', 25% para '*É quase sempre verdade*' correspondentes à escola R, para 40% e 9 % respectivamente para a escola MP. ( ver fig. 30,p.103; fig. 35,p.105,anexo 6).

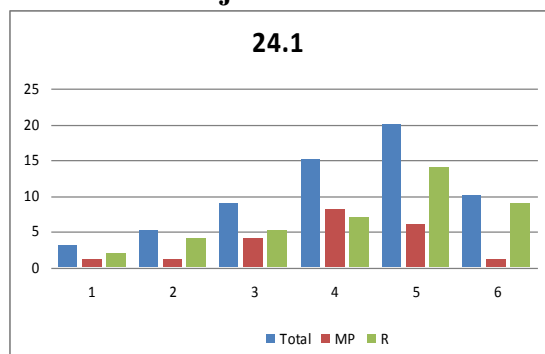
Estes dados vão de encontro à teoria veiculada por alguns investigadores (Cyrulnik,2007; Relvas, 2004) segundo a qual nas famílias onde predomina um nível de instrução mais elevado nos progenitores, maior será a tendência para um estilo educativo mais democrático, e a promoção da autonomia que normalmente o acompanha, forjando um contexto para a formação da identidade alcançada, para usar a terminologia de Erikson, ou «achieved identity» de Marcia. Ainda neste ensejo, o recurso ao testemunho de Neuenschwander(2002:158): “(...) *em famílias onde os pais não apoiam muito os jovens, quando existem incapacidades para a resolução de problemas e par a discussão, os conflitos são muito frequentes*”.

#### ***IV.4.2 - Nível de interacção dos pais: envolvimento nas tarefas escolares***

O que parece ter um cunho relevante na comparticipação dos pais no insucesso/sucesso escolar dos adolescentes, mais do que os estímulos cognitivos são as atitudes que estes tomam em diversos domínios, tais como o envolvimento nas tarefas escolares, as expectativas, o encorajamento prestado, a sua relação com a escola.

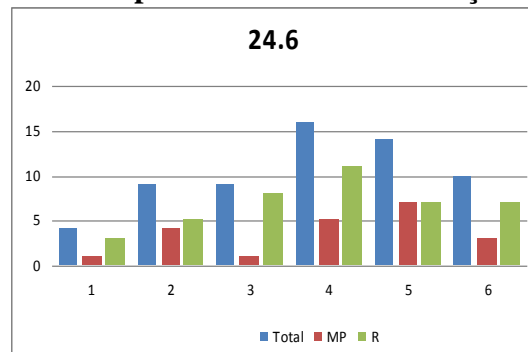
A análise que se segue recai sobre o comportamento que aqueles manifestam quando confrontados com situações de insucesso.

**Fig.4.4.5-Perguntam como podem ajudar**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

**Fig.4.4.6-Não me dizem logo o que devo fazer, ouvem antes com calma a forma como eu penso resolver esta situação**



**Legenda:** 1-Não é de todo verdade;2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade;4-Quase sempre é verdade; 5-É verdade; 6-Totalmente verdade.

Os pais da escola R são mais expressivos na tentativa de ajudar os filhos na situação de más notas, pois 35% dos alunos dizem '*É verdade*', 22,5% '*E totalmente verdade*'. 17,5% '*Quase sempre é verdade*' Para os mesmos itens da escala, temos 22,7%,4,5% e 51,8%, pela mesma ordem em relação à escola MP.A leitura da fig. 41,anexo 7, p.106, está em consonância com estas informações. Para tal não é alheio o maior nível de escolaridade da maioria dos pais dos alunos da escola R, comparativamente aos da escola MP, que lhes permite saber como ajudar os filhos. O reforço para atitudes de persistência também conhecem nestes pais uma frequência maior (ver fig.40,p.106, e fig. 44, p.107,anexo 7),não se verificando uma predominância significativa do recurso a punições em ambas as famílias (ver fig.39, p.13, fig.42, p.14, anexo 7), sendo mais predominante igualmente em ambas, a zanga verbal (fig. 43, p.15, anexo 7).

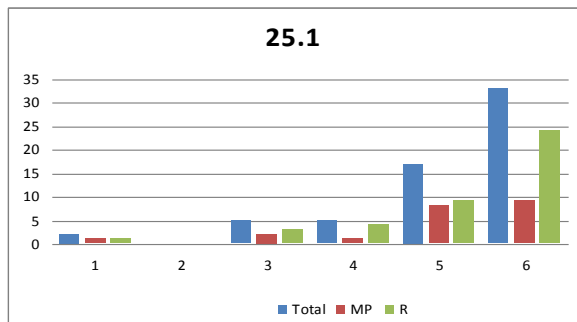
A promoção da autonomia, e da aprendizagem auto-regulada, é também uma atitude com mais visibilidade nos pais da escola R, já que se obtém um valor de 17,5% para '*Totalmente verdade*', e 50% para '*Quase sempre é verdade*', em detrimento dos pais da escola MP que para os mesmos graus da escala têm, pela mesma ordem, 13,6% e 36%.

Outra vertente com sua importância nos reflexos da aproveitamento dos adolescentes, são as atitudes de encorajamento, e com elas o reforço da auto - estima,

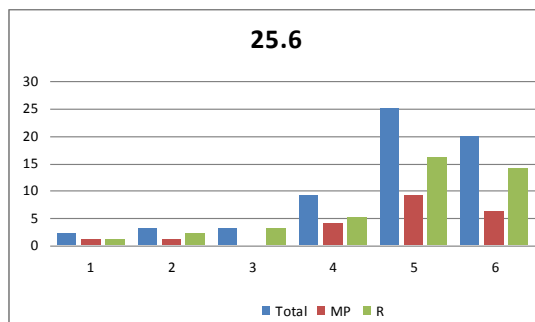


uma vez que investigações mostram alunos que, com problemas de aprendizagem, têm tendência para um perfil em que aquela se manifesta com níveis mais baixos.

**Fig.4.4.7-Os meus pais encorajam-me a dar sempre o meu melhor**



**Fig.4.4.8-Dizem-me que confiam nas minhas capacidades**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

**Legenda:** 1-Não é de todo verdade;2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade;4-Quase sempre é verdade;5-É verdade: 6-Totalmente verdade.

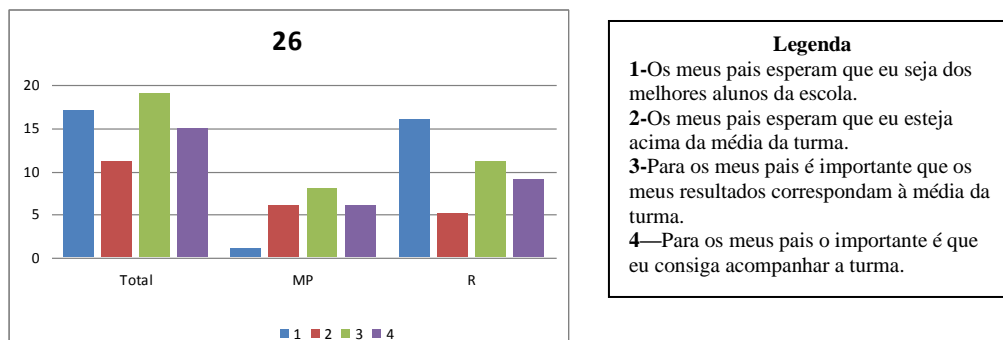
Um olhar sobre a fig.4.4.7, mostra que os pais da escola R se revelam mais atentos a este traço psicológico, ainda que não nos seja lícito afirmar que aos pais dos alunos da escola MP, essa preocupação esteja totalmente ausente. Deste modo, encontramos os valores de 62,5% para ‘*É totalmente verdade*’ para a R, com respectivamente 45% para MP no mesmo nível da escala, e 22,5% para ‘*É verdade*’ para R e o respectivamente 31,8% para MP. Estas informações podem ser articuladas com as figs.46 e figs. 48, p.108, anexo 7, onde se constata que nestes lares o adolescente não é invadido, pelos menos de modo acentuado que possa estigmatizar, com discursos ou atitudes de menosprezo pelas suas capacidades, parecendo-nos através dos dados, que tal se efectue de forma mais generalizada pela quantidade de respostas dadas. Corroboramos estas nossas informações com a fig.4.4.8.

Os comportamentos de reforço mediante a doação de recompensas não é expressiva em ambas as escolas.

#### IV.4.3 - Expectativas dos pais

As expectativas que os pais alimentam em relação aos filhos, tem merecido cada vez mais a atenção dos investigadores(Borges, 2004;Branco, 2004; Corbella, 1995; Crahay, 2004; Cyrulnik,2001; Neuenschwander *et al*, 2007); Simões & Simões, 2006), na medida em que aquelas têm vindo a revelar-se uma força motriz capaz de conduzir os rumos dos jovens estudantes. Os dados de que dispomos são mediatizados pela perspectiva dos alunos, assim como todos os outros que temos vindo a referir.

**Fig.4.4.9-O que é os teus pais esperam de ti na escola?**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

O gráfico é inequívoco quanto à liderança das expectativas altas por parte da escola R. Comparando a partir do item '*Os meus pais esperam que eu seja dos melhores alunos da escola*', a escola R atinge 40% das respostas, por oposição à escola MP com apenas 4%. Do que tem vindo a ser observado, este é o momento da clivagem fulgurante entre as duas escolas, e que de algum modo entra em consonância com o que vem ocorrendo na literatura científica sobre o assunto: os pais com níveis de escolaridade elevado tendem a ter expectativas altas, e os pais menos escolarizados são propensos a desenvolver baixas expectativas em relação aos seus filhos, talvez por um certo conformismo, ou porque acreditam pouco na escola como meio de mobilidade e ascensão social, discurso que vem grassando nos últimos tempos. Estes dados são reforçados pela fig. 50, p.109,anexo 8..

Se descriminarmos as expectativas pelo pai e pela mãe, e pelas disciplinas da área de ciências, matemática e português, o cenário não sofre alterações em relação à escola R; verificamos que para ambos '*É muito importante*' a obtenção de boas notas naquelas disciplinas, como pode comprovar-se nas figs.51 e 52,p.109; 53,54, 55, p.110 e fig. 56,p. 111,anexo 8, distanciando-se das expectativas mais medianas para ambos os pais da escola MP em relação ao mesmo item. Mais se acrescenta que, quando interpelados sobre as notas que cada um dos pais esperava que obtivessem no final do ano lectivo, nenhum dos alunos da escola MP assinalou a nota de seis valores(nota máxima no 9º ano), como pode confirmar-se pela leitura da figs 57,58,59 p.111, anexo 8, e fig.60, p.112 anexo 8.

Todavia, no que diz respeito ao envolvimento dos pais com a escola, não se detecta esta clivagem, tendo ambos os universos familiares uma proximidade com

aquela com um peso percentual relativamente semelhantes—32,5% para '*Interessam-se muito*', inerente à escola R, e 45% para o mesmo item da escola MP; para '*Interessam-se*', regista-se o valor de 35% para a escola R, e 18,2% para a escola MP, relativamente ao pai., não se observando diferenças de intensidade em relação às mães, como pode ler-se através das figs.61 e 62, p.112,anexo 8..Importa assinalar que os dados não permitem saber se este interesse é perspectivado pelo adolescente pelas conversas que ocorrem em casa, ou se traduz também deslocação à escola para contacto com os professores.

É do nosso entendimento que possivelmente se descortina aqui uma possível correlação entre os níveis de expectativas dos pais e aproveitamento escolar, ficando as habilitações literárias subterrâneas, ou como raiz das expectativas dos pais. Todavia, reiteramos o já expresso por nós noutros momentos: trata-se de apenas uma hipótese sólida a ser validada empiricamente, uma vez que o carácter restrito da nossa amostra não nos autoriza a fazê-lo.

#### **IV.5-VARIÁVEIS ESCOLARES: A PERSPECTIVA DO ALUNO**

Analizada a perspectiva do aluno sobre o seu meio familiar, é tempo de nos determos sobre o modo como se olha a si próprio no mundo escolar, a partir do contexto familiar que de algum modo encaminha os seus horizontes sobre a vida e o seu modo de estar.

##### ***IV.5.1 - Indisciplina***

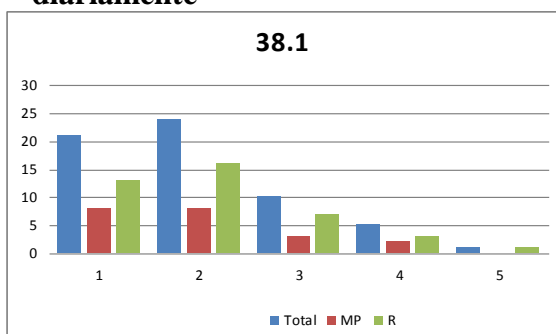
Os adolescentes inquiridos, ainda que de meios socialmente diversos, não nos expressam dados que forneçam comportamentos pautados por indisciplina, mesmo que de forma esparsa. Um breve olhar pelas figs.63,64,65 p.113, anexo 9 e fig.s 66 e 67, p.114 anexo 9, mostra que os conflitos se circunscreveram à relação com os colegas, escassos no tempo, sem nunca tocar as raias da violência, comprovado pela inexistência do recurso a armas. No espaço de sala de aula também não encontramos indícios de indisciplina grave, como por exemplo na fig70, p.115, anexo 9., 40% dos alunos da escola R afirma *nem sempre ser verdade*' ajudar a perturbar a aula ou a aborrecer o professor, com 22,7% para os alunos da escola MP para o mesmo item. Os dado não permitem estabelecer uma correlação entre indisciplina e motivação, para além de que estes carecem de ser comparados com possíveis informações dos professores destes

alunos, objectivo que não faz parte deste trabalho. Igualmente, também não é possível nesta amostra verificar-se uma articulação entre adolescentes de meios sócio-culturais mais precários e indisciplina(ver figs..68 e 69, p.114, e figs. 70,71,72, 73, p.115, e figs.74 e 75,p.116 anexo 9.)

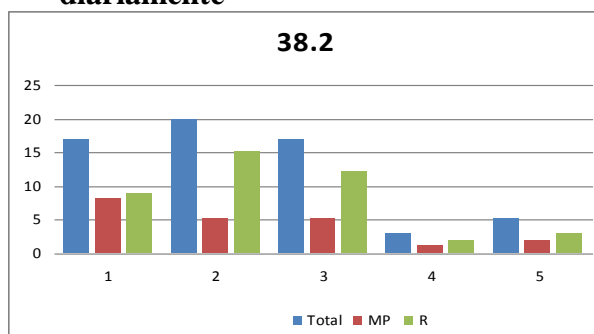
#### IV.5.2 - Envolvimento do aluno com as tarefas escolares

Procurámos neste trabalho colher dados que nos permitissem ter alguma percepção em relação ao modo como se envolviam nas tarefas escolares, procurando saber como se sentem motivados e avaliar a expressividade da sua autonomia em relação a este domínio.

**Fig. 4.5.1- Nos dias das aulas preciso para os meus trabalhos de casa, diariamente**



**Fig.4.5.2-No fim de semana preciso para os meus trabalhos de casa, diariamente**



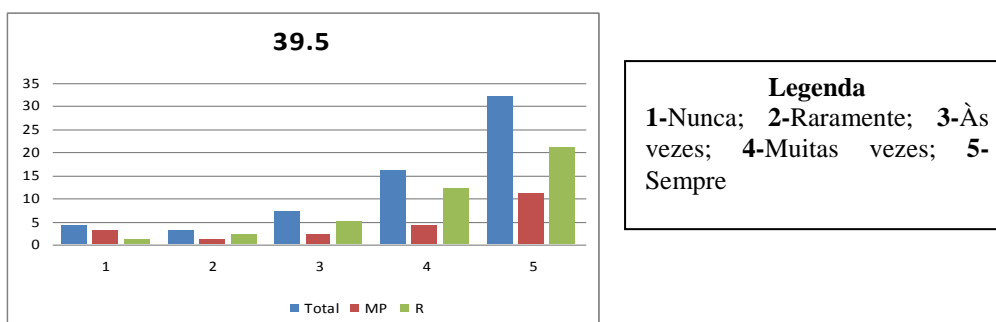
Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

**Legenda**

1-Menos de 30 minutos; 2-30 minutos a 1 hora; 3-1 a 2 horas; 4-2 a 3 horas; 5-Mais de 3h.

Como pode observar-se, 40% de R despende 30 minutos a 1 hora, em relação aos alunos da escola MP, que para a mesma unidade de tempo, regista 31, 8%.Para 30 minutos, 35% dos alunos de R e 36% de MP.O mesmo se verifica em relação ao fim de semana, com 37,5% os alunos da escola R a despenderm 30 minutos a 1 hora, e 13,6% dos alunos da escola MP para o mesmo tempo. Inquiridos sobre situações que rodeiam a realização dos trabalhos de casa, as informações colhidas revelam como pode ler-se nas figs.76 e 77, p.117,anexo 10, que estes na esmagadora maioria dos alunos não são controlados por ninguém, nem suscitam situações de conflito no seio das famílias (fig.79, p.117e fig.82, p.118,anexo 10).

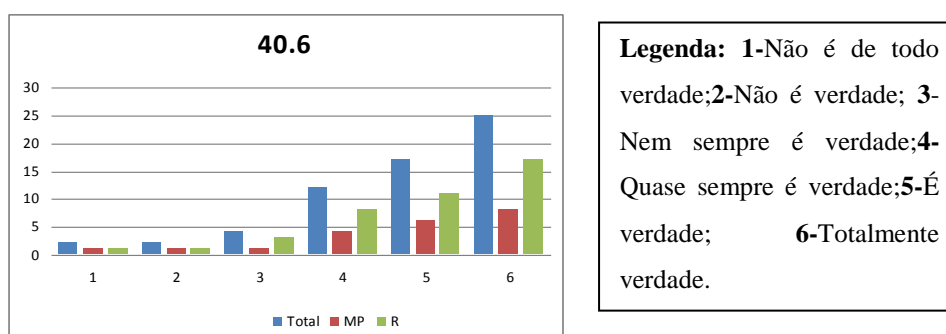
**Fig.4.5.3.-“...te responsabilizas para fazer tu próprio os trabalhos de casa?”**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

Pela leitura da figura, descortina-se que nas famílias ligadas à escola R, o adolescente é mais responsabilizado pela realização dos trabalhos de casa — 52,5% dos alunos respondem ao item *‘Sempre’*, 27, 5% respondem ao item *‘Muitas vezes’*; em contrapartida, para os mesmos, os alunos da escola MP respondem em 45,4% e 18% respectivamente. Tal facto, leva-nos a admitir que na primeira, os pais ao responsabilizarem os seus filhos, estão simultaneamente a procurar promover a sua autonomia, que como sabemos através de autores como Marcia e Neuenschwander, por nós já apresentados, é um dos elementos para o desenvolvimento de uma identidade integrada, e mais propensa a albergar adolescentes sem problemas escolares complexos.

**Fig. 4.5.4.-“...porque quero perceber a matéria**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

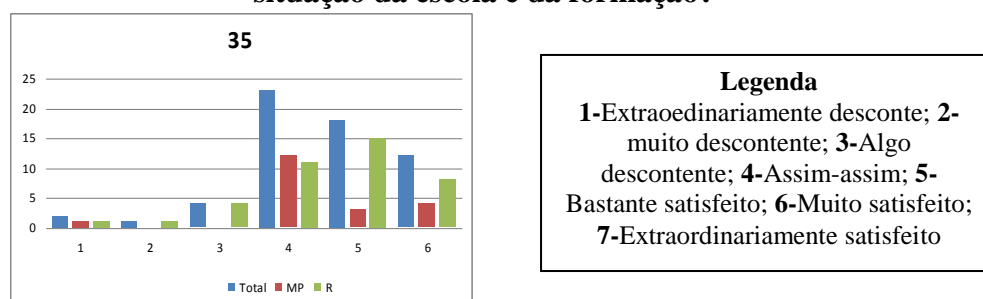
A promoção da autonomia articula-se com a capacidade de perseverança e com uma aprendizagem auto-regulada. Como acima pode observar-se, 42, 5% dos alunos pertencentes à escola R respondem *‘É totalmente verdade’* realizarem as tarefas escolares por desejarem perceber a matéria, comparativamente a 36, 3% dos alunos da escola MP.( Para outras consultas, ler as figs.78, 79,p.117, e 80,81,p.118, anexo 10.).Dados estes que não entram em colisão em relação aos obtidos relativamente aos

motivos para se estar com atenção nas aulas. Como pode ver-se a são em maior número (juntos) os alunos da escola R que afirmam estar empenhados na compreensão das matérias. Do itinerário efectuado, emerge com alguma nitidez a presença das expectativas parentais; se à postura dos alunos se associam outros factores, tais como o gosto pelo saber, a relação pedagógica desenvolvida pelo professor, a empatia com este, etc, é algo que esta amostra não permite aferir dado que não é esse o seu alvo prioritário, mas cuja importância não deve ser descurada.

#### IV.5.3 - Qualidade de Ensino. As aulas de Português e Matemática

A compreensão da problemática do insucesso escolar não pode fazer à revelia da percepção que o aluno tem da escola, do modo como nela se sente. Escola e família caminham juntas neste processo, ainda que com responsabilidades e papéis diferentes.

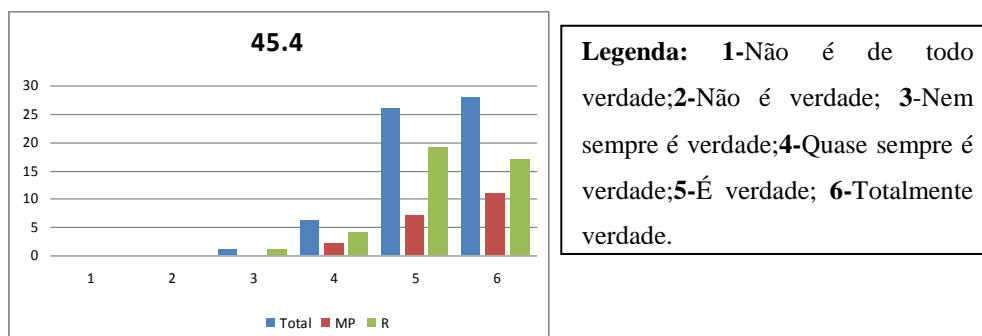
**Fig. 4.5.4-Em relação aos últimos seis meses, qual é a tua satisfação com a actual situação da escola e da formação?**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

A leitura da figura parece ser conclusiva: 50% dos alunos da escola MP inquiridos sobre o grau de satisfação com a escola respondem *Assim- assim*; 13, 5% responde *‘Bastante satisfeito’*; 18% *‘Muito satisfeito’*. Pela mesma ordem de itens, os alunos da escola R respondem em 25%, 37, 5% e 20%. Nenhuma escola tem na nossa amostra, alunos extraordinariamente satisfeitos, mas R acolhe um número mais elevado de respostas. Uma breve incursão pelo clima em sala de aula nas disciplinas de Português e Matemática, poderá eventualmente doar algumas razões capazes de explicitar aquela diferença.

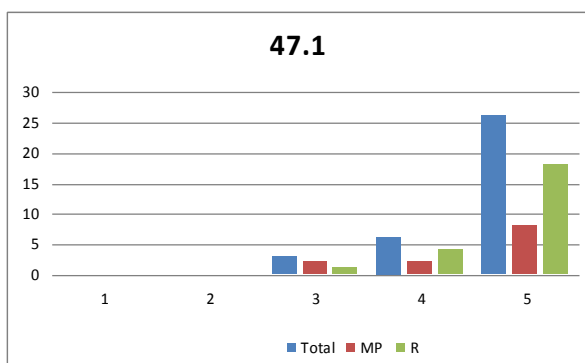
**Fig.4.5.5-Vale a pena o esforçar-me este ano na disciplina de Português**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

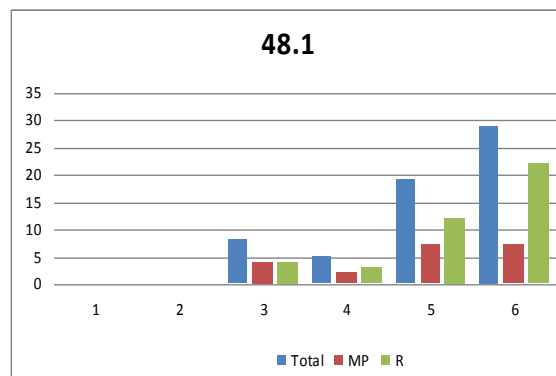
Os alunos da escola R parecem mais empenhados do que os seus congéneres da escola MP. Com efeito 47, 5% dos seus inquiridos respondem '*É verdade*', 42, 5% respondem '*É totalmente verdade*', sendo que, temos respectivamente em MP 27% e 45,4%. O interesse pela obtenção de bons resultados acompanha a satisfação com o professor de Português; também aqui os alunos da escola R têm respostas numericamente mais expressivas: 47, 7% afirma '*É verdade*' estar agradado com o seu professor, 36,3% dos alunos da escola MP o afirmam, também para o mesmo item (não se obtiveram respostas para *Totalmente verdade*).

**Fig.4.5.6-Estou muito satisfeito com o meu professor de português**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

**Fig. 4.5.7-O meu professor de Português sabe sempre o que se passa na turma**



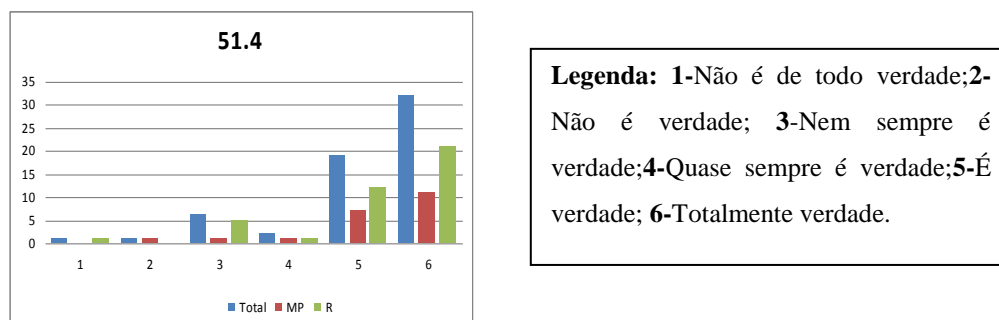
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5-É verdade; 6-Totalmente verdade.

Não sabemos com firmeza quais os critérios que dão corpo a estas respostas, mas o contentamento com o professor é sempre um factor considerável, ainda que não determinante. A capacidade de liderança da turma e conhecimento desta por parte do

docente, continuam a ser mais elevados na escola R, como ler-se na figura abaixo: 52,5% dos seus alunos diz ser '*Totalmente verdade*', que o professor sabe sempre o que se passa na turma, comparativamente a 27,2% dos alunos da escola MP sobre a mesma questão, o que também não deve ser descurado como um dos elementos constitutivos da qualidade de ensino.

Seguimos o mesmo percurso para a disciplina de matemática.

**Fig.4.5.8-Vale a pena esforçar-me este ano a Matemática.**

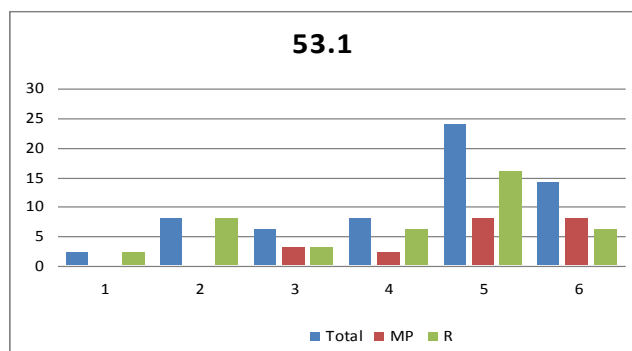


Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

Não ocorrem diferenças significativas. Também aqui os alunos da escola R nos surgem como mais empenhados—50% respondem '*É totalmente verdade*', 27,5%, '*É verdade*' valer a pena o esforço investido na Matemática..Na escola MP, 45% , respondem '*É totalmente verdade*', 27,5% '*É verdade*' Estes dados entram em consonância com os dados até aqui apresentados.

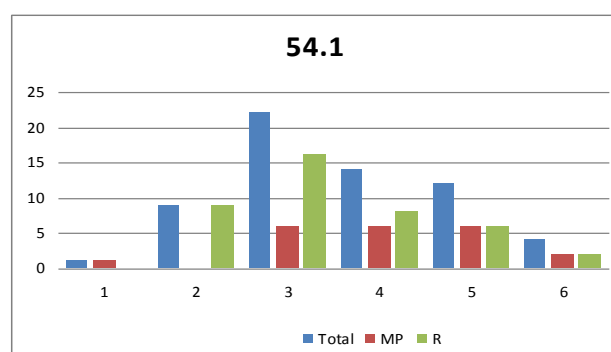
É menos acentuada a diferença entre as duas escolas, ainda que R continue a obter mais respostas afirmativas em relação à preferência do professor—37,5% responde '*É verdade*', 15% respondem '*É totalmente verdade*'. Na escola R, 36, 3% respondem '*É verdade*' e 31, 8% responde '*É totalmente verdade*'.

**Fig.4.5.9-Estou muito satisfeito com o meu professor de matemática**



Fonte: inquérito às escolas R e MP (Ano lectivo 07/08)

**Fig. 4.5.10 - O meu professor de matemática sabe sempre o que se passa na turma**





**Legenda:** 1-Não é de todo verdade;2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade;4-Quase sempre é verdade;5-É verdade; 6-Totalmente verdade.

A Fig.4.5.10 mostra algumas diferenças quando comparada com a disciplina de português em relação ao mesmo item. Aqui, é na escola MP que o professor se revela mais conhecedor da turma—27,7% afirma ser '*Verdade*', comparativamente a 15% da escola R. De igual modo, 15% da escola MP afirma ser '*Totalmente verdade*' aquele aspecto, em paralelo com a escola R, que tem 7,5% das respostas. Ainda assim não são dados conclusivos em relação a este aspecto, uma vez que se observa uma maior distribuição das respostas, o que torna as percentagens mais baixas

Em jeito de síntese, parece -nos lícito afirmar que dois factores se conjugam aqui para explicar as diferenças inerentes ao aproveitamento escolar: as elevadas expectativas dos pais, uma maior promoção da autonomia que se faz acompanhar da responsabilização, uma maior harmonia do aluno com a sua escola, a que não é alheia a competência dos docentes, parecem ser as variáveis que se perfilam na caminhada para o sucesso escolar, que indelevelmente contará sempre com o perfil do discente, quer pelas suas capacidades, quer pelo modo enfrenta situações e gere opções.

## PARA CONCLUIR

A escola pública de hoje é transformada pelo efeito da massificação (Crahay, 2002), e com ela a chegada do paradigma da heterogeneidade e da complexidade, entre outros, a invadir o espaço educativo, no qual se recorta a problemática do insucesso escolar, tema premente no ensino português. Foi nosso escopo abordá-lo naquilo que de algum modo lhe é exterior, ou seja, indagar sobre o que nele inscreve a influência da família no perfil psicológico do adolescente no que diz respeito aos estímulos cognitivos, considerando que as capacidades cognitivas dos alunos são também tributárias da qualidade das experiências que o meio lhe oferece. Para tal, recorreremos à comparação das informações recolhidas das percepções dos alunos sobre as suas famílias, de duas escolas inseridas em meios sociais díspares e com resultados escolares também eles antagónicos, procurando descortinar o que ocorria nas práticas familiares pertencentes à escola com bons resultados e à escola em que estes são inferiores, para a partir daqui esculpir directrizes que possam inspirar a transformação positiva da segunda, dentro daquilo que as circunstâncias o permitirem.

O nosso estudo revelou que há uma influência social no insucesso, que este passa também por um sistema de relações, e nessa medida a família tem responsabilidade nos resultados escolares dos adolescentes. Esta traduz-se fundamentalmente nas expectativas, na promoção da autonomia e nível de auto-estima forjadas pelos pais juntos dos filhos adolescentes, e cujos ecos ressoam no processo de ensino - aprendizagem, emergindo a posteriori nos resultados escolares. Com efeito, os adolescentes avaliam as suas competências também a partir da qualidade das performances escolares que são alvo das apreciações e expectativas dos pais, do seu grau de satisfação. Aquelas têm uma influência assaz significativa, na medida em que afectando o conceito de competência, estimulam o investimento escolar e por consequência, os resultados escolares. Não obstante, o implemento da autonomia e o acarretar da responsabilidade, alimentam o traçar de metas e objectivos próprios, uma boa auto-estima, torna o adolescente menos vulnerável a resultados baixos e a acidentes escolares negativos, alia-se ao sentimento de controlo, traços constitutivos de uma identidade integrada (Neuenshwander, 2002).

As práticas educativas familiares acima apontadas, surgem na nossa pesquisa associadas de forma mais fulgurante à escola com melhores resultados escolares, que alberga um universo de famílias onde o nível de escolaridade do pai e também da mãe se expressa num número muito significativo de formação académica superior, com o inerente conforto económico. Na escola cujos resultados escolares são mais fracos, aquele nível de escolaridade está ausente, e o ensino secundário é pouco expressivo, nomeadamente nas mães. Afigura-se-nos que se cultiva aqui um certo conformismo social, e a crença por parte dos pais na sua incompetência para estimularem e orientarem devidamente os seus filhos. A nossa defesa da autonomia da escola, e proposta de resiliência escolar inscreve-se neste contexto, tentando por esta via que se possa intervir no processo educativo, por forma a alterar o panorama dos resultados escolares e deste modo, tentar desactivar com os meios que lhe são próprios, os efeitos do património familiar, fomentando nos adolescentes e quiçá nas suas famílias, a energia e as atitudes conducentes à rotura com a história familiar. Esta influencia, mas pode não ser decisiva. Sendo o processo de resiliência individual e contínuo, podendo ser elemento do desenvolvimento do adolescente, a escola pode porventura ser, tendo o professor como epicentro, o meio onde aquele pode corrigir posturas, expectativas e fazer desabrochar em si capacidades que o possam levar a trilhar, pelos seus próprios pés, o caminho da reinvenção de um futuro melhor. Não se trata pois de baixar os níveis de exigência, tão necessária ao desenvolvimento de um país, mas tão somente de reclamar um suplemento de atenção para aqueles cujo meio lhes semeia maiores dificuldades de aprendizagem, permitindo e fomentando a liberdade para que as escolas onde tal seja necessário, possam alterar métodos de ensino, criar alternativas didácticas, pedagogia alicerçada em psicologia adequada, por forma a que, diferenciando o processo, possa reduzir as assimetrias dos resultados. Não podemos tratar de forma igual o que é desigual; neste cenário é o tratamento diferenciado que pode abrir as portas à igualdade de oportunidades e alargar o espaço da justiça social. Acreditamos assim ser viável compatibilizar a formação de elites, pois não há nenhuma sociedade que as possa dispensar, com o cercear dos guetos sociais, criando a possibilidade de formação escolar a um espectro de adolescentes mais alargado, e com isso doar-lhes uma maior liberdade e a aproximação a uma ideia de felicidade.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Manuel Viegas (1996). -Pais, professores e psicólogos.Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas.Coimbra: Coimbra Editora.

ABREU, Manuel Viegas (2001). -Desenvolvimento vocacional e estratégica de motivação para aprendizagens persistentes. In *Psychologica*,26, pp 9-26.

ABREU, Manuel Viegas (2002).-Cinco ensaios sobre motivação.Coimbra:livraria Almedina.

ALLISON, Barbara N, & SCHULTZ Jerelyn (2001). – Intersonal identity formation during early adolescence. In *Adolescence*, Vol. 36, nº 143.

ANAUT, Marie (2005).-A resiliência.Ultrapassar os traumatismos.Lisboa: Climepsi Editores.

ANNUNZIATA, Dianne *et al.* (2006). – Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner City Adolescents. In *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 35,February 2006,pp 105-113.

ALVES, N.& CANÁRIO, R. (2004). –Escola e Exclusão Social:das Promessas às Incertezas. In *Análise Social*, vol.XXXVIII,(169),pp. 981-1010.

ALVES, J.F &GONÇALVES, O.G. (1995).-Desafios do professor numa escola – pós moderna: a construção narrativa da existência. In*Colóquio. Educação e sociedade*,10.

ALZAMORA,Aina Morey (2001).-El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. In *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 185,abril-juno,2001, pp 214-230.

ARCHER,Sally L. (1994).-Interventions for adolescent identity development,London: Sage publications.

BARROS, Luísa & SANTOS, Margarida C. (2006). -Significações sobre parentalidade e bons-cuidados: Como pensam os pais? In Simões, Maria C. Taborda *et al* -*Psicologia do Desenvolvimento*. Coimbra: Almedina, pp 95-115.

BERMEJO, Victor, S. *et al* (2003). -Desarrollo del pensamiento crítico en adolescentes. In *Infancia y Adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*. ,Fuerteventual, pp 539-550.

BLANC, Le Marc & JANOSZ (2002) .- Regulação familiar da conduta delinquente em adolescentes. In Fonseca ,A,C. (2002), *Comportamento anti-social e família*. Coimbra: livraria Almedina.

BLANC, Le Marc & JANOSZ (2007). -Abandono escolar na adolescência –Factores comuns e trajectórias múltiplas. In Fonseca, A. Castro *et al* -*Psicologia e Educação*. Coimbra: livraria Almedina.

BORGES, G.F. (1997). - Interacção Familiar e Desenvolvimento Pessoal. In *Psychologica*, 17.

BORGES, G.F. (2004).-As variáveis familiares do desenvolvimento vocacional: parentes pobres ou ricos? In *Psychologica*, Extra –Série, pp. 263-271.

BOVET, Magali (2004). -Aprendizagem de estruturas lógicas: investigações piagetianas. In *Psychologica*, 35, pp 183-201.

BRACONNIER, Alain (1999). -Guia da Adolescência. 1º volume. Prefácio.

BRACONNIER, A. & MARCELLI, D. (2000). - As mil faces da adolescência. Lisboa: Climepsi.

BRANCO, Mª Alexandre F. B. (2004).- Será a inteligência académica suficiente para obter sucesso na escola e no quotidiano fora da escola? In *Psychologica*, pp 355-368.

CALDERA, M<sup>a</sup> Isabel F. (2003). –Pressiones internas y externas que influyen en quien es el adolescente. In *Infancia y Adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*. Fuerteventual, pp 33-51.

CALLEJA, F. G *et al.* (2003). –Expectativas de los alumnos sobre su rendimiento. In *Infancia y Adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*. Fuerteventual, pp 328-332.

CAMACHO, Inês & MATOS, M. Gaspar (2007). –Práticas parentais educativas, fobia social e rendimento académico em adolescentes. In *Revista brasileira de terapias cognitivas* volume 3, n° 3.

CANÁRIO, R. (2006). – A Escola tem futuro? Das promesas às incertezas. artmed.

CANDEIAS, António (2001). –Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In S. Stoer, L. Cortezão e J.A. Correia (orgs.), *A Transnacionalização da Educação – da Crise da Educação à Educação da Crise*, Porto: Edições Afrontamento, pp.23-89.

CANDEIAS, António (2005). – Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. In *Análise Social*, vol. XL, pp. 477-498.

CASTELLS, Manuel (2003). –O Fim do Milénio. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTILLO, M<sup>a</sup> Aurélia R. (2005). –Familia, interacciones y desarrollo. In *Aportaciones psicológicas y mundo actual*. Santander, pp 605-618.

CERVINO, Gimeno A. *et al* (2002). – Análisis de la divergencia en la percepción de la competencia familiar en familias con hijos adolescentes. In *Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Nuevos retos, nuevas despostas*. Teruel, pp 277-285

CORBELLA, Marta Ruiz & RAPOSO, Luis Maria Bosque (1995).- Família y escuela: hacia el logro del éxito escolar. In *Revista de Ciencias de la Education*, nº 163, julio-septiembre 1995.

CORDEIRO, J.C.Dias (1975). – O Adolescente e a família – Abordagem educativa e psicoterapêutica na perspectiva familiar. Lisboa: Moraes Editores.

COSTA,M.E.(1991).-Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade.Porto:I.N.I.C.

CLAES, Michel (1990). –Os problemas da adolescência. Verbo.

COVINGTON,Martin V. (2000). –La Voluntad de Aprender. Guia para la motivación en la aula. Alianza Editorial.

CRAHAY, M (1996). – Podemos lutar contra o insucesso escolar?Lisboa: Instituto Piaget.

CRAHAY, M. (2000). – Poderá a escola ser justa? Lisboa: Instituto Piaget.

CUTSEM, Van Chantal ( 2004). – A família Recompsta.Entre o desafio e a Incerteza. Lisboa: Instituto Piaget.

CYRULNIK,Boris (1993). –Les Nourritures Afectives.Paris: Editions Odile Jacob.

CYRULNIK, Boris (2001).-Resiliência, essa capacidade inaudita de construção humana.Lisboa: Instituto Piaget

CYRULNIK, Boris & POURTOIS, Jean-Pierre (2007).- École et Résilience. Paris: Odile Jacob.

DETRY B.,CARDOSO A., SILVA M.J., NEUENSCHAWANDER, (2001-a).- O Abandono Precoce da Escola e as Situações de Risco em Jovens de Meios Desfavorecidos.FSCH-UNL, fotocopiado.

DETRY,B.(2001-b). –A Formação da Identidade na Adolescência. In Detry,B. & Simas F.,(org)- *Educação, Cognição e Desenvolvimento*, textos de psicologia educacional para a formação de professores. Lisboa: EdiNova,pp.219-240.

DETRY,B & CARDOSO,A.,(2004). –Abandono Escolar Precoce e Exclusão Social:Resultados de uma Investigação Junto de Jovens de um Bairro Degradado. In: *Crianças e Jovens em risco : da investigação à intervenção.*Coimbra: Almedina.

DUBET, François (1998).-École: la question du sens. In Claude, Jean & Borbalan, Ruano (1998)-*Éduquer et Former.* Éditions Sciences Humaines.

DUCLOS, G. *et al.* (2006). – A auto – estima dos adolescentes .Lisboa: Climepsi editores.

DWAIRY, Marwan Adeeb (2008).-Parental Inconsistency Versus Parental Authoritarianism: Associations with Symptoms of Psychological Disorders. In *Journal Youth Adolescence*,37, pp 616-626.

EGEA, Jesús Navarro (2003).- Apreciaciones y conductas sociales de los jóvenes. In *Infancia y adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*, Fuerteventuel, pp 451-463.

EGEA, Jesús Navarro (2002). –Aspectos sociales y outros en la autoestima del adolescente .In *Psicología de la Infancia y de la Adolescencia, Nuevos retos, nuevas respuestas*, Teruel, pp 377-390.

EMMANUELLI, M.(2005) .- L'Adolescence. Paris: puf.

ENGELS, Rutger *et al.* (2005).- Separation- individuation revisited: on the interplay of paren-adolescent relations, identity and emocional adjustment in adolescence. In *Journal of Adolescence*, 28, pp 89-106.

ERIKSON, Erik (1972). –Adolescente et crise,la quête de l'identité.Paris: Flammarion.



FARIA, L. (2001/2002). –Diferenças no Auto-conceito de Competência durante a Adolescência. In *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, pp. 109-118.

FARIA, L. & SIMÕES L. (2002).– Auto- Eficácia em contextos educativos. In *Psychologica*, 31,pp 177-196.

FEITOSA, Fábio Biasotto *et al* (2005). –Suporte social, nível sócio-económico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. In *Temas em Psicologia*,vol. 13, nº 2, pp 129-138.

FERNÁNDEZ,Felicidad Barreiro (2001). –Un reto en el siglo XXI: el fracasso escolar, perspectiva del profesorado. In *Revista de Ciencias de la Education*, nº 187,julio-septembre 2001, pp 325-338.

FONTAINE, A.M.,& ANTUNES, C. (2002/2003). –Avaliação do Auto – Conceito e da Auto-Estima na Adolescência:Comparação de dois Instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, pp.119-133.

FUENTE, Angel de la,(2007).- Human capital and growth in the OECD. In *Conferência Internacional EDUCAÇÃO,INOVAÇÃO e DESENVOLVIMENTO*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.

GAMEIRO, J. (1998)..-Os meus, os teus e os nossos.Novas formas de família.Lisboa: Terramar.

GEE, Christina B. *et al*. (2007..)- Adolescent and Young Adult Mothers? Relationship Quality during the Transition to Parenthood: Associations with Father Involvement in Fragile Families. In *Journal Youth Adolescence*,36,pp 213-224.

GIDDENS, A. (2007). – Sociologia.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HALSEY, A.H. *et al* (2003). –Education, Culture, Economy, Society, Oxford: University Press.

HERNÁNDEZ, Pedro H. (2005).- La educación familiar puede configurar moldes mentales o a inteligencia emocional de los hijos? In *Aportaciones Psicológicas y Mundo Actual, Dando Respuestas*, Santander, pp 17-38.

JESUS, Saul Neves (2000). –Motivação e Formação de Professores.Coimbra: Quarteto Editora.

JODL, K.,Michel A. *et al* (1998).-The Family as a Context for Adolescent Identity Development In *Paper Presented at the Meeting os the Society for Research in Adolescnce*.San diego, California.

KEAN-Davis Pamela E. (2005).- The Influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment.In *Journal of Family Psychology*, Vol. 19, nº 2.

KURY, H. & WOESSNER,Gunda (2002).-A família e os comportamentos desviantes dos jovens. In Fonseca, A.C. (2002) -*Comportamento anti-social e família*. Almedina.

LAUTREY, J.(1980.) – Classe sociale,milieu familial, intelligence.Paris: PUF.

LECOMTE,Jacques (1998). –Bons et mauvais élèves.Le rôle du contexte social et de l'image de soi. In Claude-Jean & Borbalan, (1998).- *Éduquer et Former*, Éditions Sciences Humaines.

LINDLEY, R.(2000).- Economias baseadas no conhecimento.O debate europeu sobre o emprego num novo contexto.In Boyer R. *e tal*, Rodrigues, M.J. (org).- *Para Uma Europa da Inovação e do Conhecimento,Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*, Oeiras: Celta, pp. 33-78

LÓPEZ, Mercedes Cuevas (2002). – Eficácia, calidad y educación.In *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 191, julio-septembre, pp283-311.

LÓPEZ, M<sup>a</sup> Cristina *et al* (2003-a).-Les adolescentes frente a las dimensiones de estabilidad y afectividad del contexto familiar. In *Infancia y Adolescencia:desarrollo psicológico y propuestas de intervención*, pp 499-507.

LÓPEZ, M<sup>a</sup> Cristina *et al* (2003-b).-Los componentes del bienestar psicológico de los adolescentes y su predicción desde la dimensión desarrollo del contexto familiar. In *Infancia y Adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*,Fuerteventual , pp 509-518.

LOURENÇO,Orlando M. (2002).-Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo.Teoria, dados e implicações.Coimbra: Almedina. (1<sup>a</sup> edição:1997).

.MACHADO, P. (2003). – Culturas Juvenis. Lisboa: INCM.

MACHADO, Teresa Sousa (2003).-Raciocínio operatório formal: o que se mantém da original definição piagetiana? In *Psychologica*, 32,pp.147-169.

.MARCIA,James E.(2002).-Adolescence, Identity, and the Bernardone Family. In *Identity: An Interational Journal of theory and research*,2(3),pp.199-209.

MARTIN, Miguel A. C. *et al*. (2003). –Nuevas pautas el desarrollo vocacional en adolescencia. In *Infancia y adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*.Fuerteventual, pp 190-263.

MARTINS, M<sup>a</sup> J(2005).. – Agressão e Vitimação entre Adolescentes em Contexto Escolar.Um Estudo Empírico. In *Análise Psicológica* , 4, XXIII :pp. 401-425.

MALPIQUE, Celeste (1998). –A ausência do pai. Ed. Afrontamento. 1<sup>a</sup> edição em 1990.

MATHEIS, Shawn & ADMS Gerald R., (2004). –Family Climate and Identity Style During Late Adolescence. In *An International Journal of Theory and Research*,4, pp 77-95.

MILAGRO, Fernández *et al.* (2003).- Los conflictos entre padres y adolescents adaptados: grado de conflicto, temas de conflicto y formas de resolución del conflicto. In *Infancia y adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*, pp 265-282.

MUCCHIELLI, Laurent (2002).-Monoparentalidade,divórcio e delinquência juvenil: uma relação empiricamente controversa.In Fonseca, a. C. (2002)-*Comportamento anti-social e familia* ,(2002)Coimbra:Almedina.

MULA, Antonio, *et al.* (2003).- Permisividad o autoritarismo? La percepción de los jovens sobre la toma de decisiones en el hogar. In *Infancia y Adolscencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*. Fuerteventual, pp 439-449.

NEUENSCHWANDER, M. (2002). –Desenvolvimento e Identidade na Adolescência. Coimbra: Almedina.

NEUENSCHWANDER, M. *et al* (2007). – Parents' expectations and students' achievement in two western nations. In *International Journal of Behavioral Development*.

Ministério da Educação, GAVE.- Relatório PISA 2006.

Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação- Estatísticas da Educação 06/07.

NÓVOA. A, *et al* (2001). – Tempos de educação, tempos de formação, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

OLIVEIRA,A.L.(2002).-O Processo de individuação e as teorias do desenvolvimento da Identidade e do Eu: Até onde o olhar alcança. In *Análise Psicológica*,30,pp. 267-283.

OLIVEIRA,Albertina Lima (2004). –O professor enquanto facilitador da aprendizagem. In *Psychologica*, pp 523-534.

PACTEAU, Chantal (1998). — Je serai ce que je suis à l' école. In Claude-J. & Borbalan .(1998).-*Éduquer et Former*. Éditions Sciences Humaines.

PAIXÃO, M<sup>a</sup> Paula (2004). —A dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais.In *Psychologica*, pp 273-286.

PEIXOTO, F.(2004) .-Qualidade das Relações Familiares, Auto-Estima, Auto-Conceito e Rendimento Académico. In *Análise Psicológica* , 1, XXII:pp. 235-244

PÉREZ, Beatriz T. & CABRERA Juan A. H. (2002). —Opiniones de los adolescentes sobre la separación familiar. In *Psicología de la infancia y de la adolescencia Nuevos retos, nuevas respuestas*, Teruel,pp 160-173.

PÉREZ, Carlos E. Diaz *et al* (2003). -Una aproximación al estudio de los climas real e ideal en las aulas de secundaria. In *Infancia y adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención*.Fuerteventura, pp 253-263.

PHILLIPS, Tommy M. & PITTMAN Joe (2003). —Identity Process in Poor Adolescents: Exploring the Linkages Between Economic Disadvantage and the Primary Task of Adolescence. In *An International Journal of Theory and Research*, 3,pp 115-129.

PIAGET, J.( 1978).-Seis Estudos de Psicologia.Lisboa :Instituto Piaget. (1<sup>a</sup> edição:1973).

PINTO, Helena, R. & SOARES, M<sup>a</sup> da Conceição (2001). —Influência parental na carreira: evolução de perspectiva na teoria, na investigação e na prática.. In *Psychologica*, 26, pp 135-149.

PRELOW, Hazel M. e tal. (2007). –Socioenvirononmental Risk and Ajustment in Latino Youth: The mediating Effects os Family Processes and Social Competence. In *Journal of Youth and Adolescence*, 36,pp 465-476.

RAMOS, Natália (2005). –Famílias e crianças em contextos de pobreza e exclusão –do desenvolvimento à saúde e à educação. In *Psychologica*, 38,pp 241-263.

RAMOS, L. P., PAIXÃO M.P. & SILVA J. T. –O Impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. In *Psychologica*, 44,pp. 25-44.

RELVAS, Ana Paula ( 2004.-O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica. Edições Afrontamento. ( 1ª edição em 1996).

RESENDE, J.M.,& VIEIRA, M.M. (1999). – As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do séc.XXI.In *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 5, Nova Série

SANTOS, Álvaro Miranda (2004).–Da indisciplina à educabilidade.In *Psychologica*,pp 559-584.

SARTOR,Carolyn E. & YOUNISS, James (2002). – The Relationship between positive parental involvement identity achievement during adolescence. In *Adolescence, summer 2002, vol 37*,221.

SCHNABEL, Kai U. et al.(2002). –Parental Influence on Students ? Educational Choises in the United States and Germany : Different Ramifications – Same Effect? In *Journal of Vocational Behavior*, 60, pp 178-198.

SCHWATZ,S.H. & KNAFO A. (2004) .-Identity formation and parent –child value congruence in adolescence. In *British Journal of Developmental Psychology* ,22 ,pp 419-458.

SENOS,Jorge & DINIZ, Teresa (1998). –Auto-estima,resultados escolares e indisciplina.Estudo exploratório numa amostra de adolescentes.In *Análise Psicológica*,2 (XVI), pp 267-276.

SILVA, A.M. (2004). -Desenvolvimento das competências sociais nos adolescentes.Lisboa: Climepsi editores.

SIMAS, M<sup>a</sup>.F. (2001).-O desenvolvimento da carreira em adolescentes e a relação com a aprendizagem escolar, in Detry, B. & Simas, M<sup>a</sup>. F., (org). *Educação, Cognição e Desenvolvimento, textos de Psicologia Educacional para a Formação de Professores*, Lisboa: EdiNova,pp 201- 217.

SIMÕES, Celeste. *et al* (2007). Factores protectores e de risco no desenvolvimento.In Santos, P. Sargento (org.).*Temas candentes em psicologia do desenvolvimento*. Lisboa: Climepsi editores,pp. 285-312.

SIMÕES, M<sup>a</sup> da Conceição Taborda. & LIMA,Luíza N. (2001) Adolescência:concepções parentais e promoção da autonomia. In *Psychologica*, 27, pp.245-274

SIMÕES,M<sup>a</sup> da Conceição Taborda. ,(2002).-Adolescência:transição, crise ou mudança?.In *Psychologica*,30, pp 407-429

SIMÕES, M<sup>a</sup> da Conceição Taborda & LIMA Luíza N. (2004) -Adolescência: concepções dos professores. In *Psychologica*, pp 399-416.

SIMÕES, M<sup>a</sup> da Conceição Taborda &SIMÕES M.D.Formosinho (2006). -Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar .In Simões, Maria C. Taborda, *Psicologia do Desenvolvimento*, Coimbra: Almedina, pp.117-158.

SILVA,António Borges (2007).-Resiliência, emoções e promoção da saúde. In Santos, Paulo Sargento (org.),*Temas candentes em psicologia do desenvolvimento*. Lisboa: Climepsi editores,pp 233-246.

SILVA, J.T. & Paixão, M.P. (2007). – Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. In *Psychologica*, pp 44, 7-10.

TEJEDOR, E. M. & MARTIN Miguel A.C. (2005).-Diferencias de género en el desarrollo vocacional de los adolescentes. In *Aportaciones Psicológicas y Mundo Actual*, pp 369-381.

TORRENTE, Ginesa *et al* (2003) .-Comunicación: estructura familiar e insadaptación social en la adolescencia., In *Infancia y Adolescencia:desarrollo psicológico y propuestas de intervención.* Fuerteventual, pp 527-537.

TROGER,Vincent (1998).-Les élèves, les étudiansts et leus famillas.In Cluade-J. & Borbalan- R (1998) *Éduquer et Former*,Éditions Sciences Humaines.

VIEIRA, M.M. & ALMEIDA, A.N. (2006). – A Escola em Portugal,Lisboa: ICS

KEAN-DAVIS,Pamela E. (2005). –The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achivement: The Indirect Role os parental Expectations and the Home Environment. In *Journal of Family Psychology.* Vol 19, nº 2, pp 294-304.

KIDD,Sean A. (2007). –Youth Homelessness and Social Stigma. In *Journal of Youth and Adolescence*,vol 36, pp 291-299.

WIGHT,Richard G. *et al.* (2006) .— Socioeconomic Contex, Social Support, and Adolescent Mental Health: A Multilevel Investigation. In *Journal of Youth and Adolescence*.vol. 35, nº 1,February, pp 115-126.



## **APÊNDICE A -Questionário para os alunos do 9º Ano**



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Um Saber Novo/Um Saber Diferente

---

Grupo de projecto “Pais, professores e resultados escolares”  
Departamento de Ciências da Educação e Secção de Estudos Alemães  
Com a colaboração do CEOS-UNL e da UIED-FCT

FAMÍLIA • ESCOLA • PROFISSÃO

Um estudo com os alunos e os seus pais

### **Questionário para os alunos do 9º ano**

Levantamento em 2008

Condições familiares e resultados escolares

Olá!

Queremos desde já agradecer a tua disponibilidade em responder a este questionário. Vais contribuir para o sucesso deste projecto. Este questionário contém muitas perguntas sobre as tuas experiências em casa e na escola. A nós interessa-nos saber qual é a relação entre a família e a escola e o início da vida profissional.

Concebemos este questionário de modo a que, na maior parte das perguntas só precisas de assinalar a que te convier. Não há nenhuma resposta certa ou errada, só aquela que melhor reflecte a tua opinião. Assim, dá-nos, por favor, a tua opinião muito pessoal.

Algumas perguntas são muito pessoais mas necessárias para o nosso projecto. As tuas opiniões serão tratadas por nós de modo sigiloso e não estarão disponíveis para outras pessoas. Os teus dados serão confidenciais e, como tal, ninguém terá acesso a eles. Ninguém poderá relacionar o teu nome ou endereço aos dados deste questionário.

No preenchimento deste questionário, segue por favor as seguintes instruções:

- Utiliza unicamente uma esferográfica de **TINTA AZUL OU PRETA**
- Segue a ordem das perguntas
- Não saltes nenhuma pergunta a não ser quando tal estiver assinalado com uma seta →
- Muitas perguntas estão assinaladas com várias respostas possíveis. Por favor, assinala só aquela que achares que diz mais respeito. Faz a cruz dentro do respectivo quadrado e não entre os quadrados.

Por exemplo: assinala o que te disser mais respeito: Como é que te sentes hoje?

|                               | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre é verdade   | É verdade                | É totalmente verdade                |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| Hoje estou muito bem disposto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

Se achares que hoje estás bem disposto faz uma cruz no quadrado “É totalmente verdade”. Se nenhuma resposta corresponder exactamente ao que achas, assinala aquela que estiver mais próxima da tua opinião.

Se te enganares a assinalar alguma resposta, risca totalmente essa resposta e preenche depois o quadradinho correspondente à resposta certa.



Se tiveres de escrever números, desenha-os bem em cada um dos quadrados. Por exemplo: se nasceste a 12 de Abril de 1993

A tua data de nascimento: Dia 

|   |   |
|---|---|
| 1 | 2 |
|---|---|

 Mês 

|   |   |
|---|---|
| 0 | 4 |
|---|---|

 Ano 

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 9 | 9 | 3 |
|---|---|---|---|

Se tiveres de escrever em linhas, **escreve por favor COM LETRAS MAIÚSCULAS bem desenhadas!**

Exemplo: Que língua(s) falas em casa? CREOLO E PORTUGUÊS

E por agora resta-nos desejar-te que te seja agradável preencheres o questionário, agradecendo mais uma vez a tua colaboração.

## DADOS SOBRE TI

1. O teu sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

2. A tua data de nascimento: dia   mês   ano  1  9

3. Com quem vives durante a semana? Podes assinalar várias respostas:

|                          |              |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Mãe          |
| <input type="checkbox"/> | Madrasta     |
| <input type="checkbox"/> | Mãe adoptiva |
| <input type="checkbox"/> | Tutora       |
| <input type="checkbox"/> | Tia          |
| <input type="checkbox"/> | Avó          |
| <input type="checkbox"/> | Irmão/ã      |

|                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Pai                         |
| <input type="checkbox"/> | Padrasto                    |
| <input type="checkbox"/> | Pai adoptivo                |
| <input type="checkbox"/> | Tutor                       |
| <input type="checkbox"/> | Tio                         |
| <input type="checkbox"/> | Avô                         |
| <input type="checkbox"/> | Irmão/ã                     |
| <input type="checkbox"/> | Outra pessoa: _____         |
| <input type="checkbox"/> | Com ninguém. Moro sozinho/a |

4. Há quanto tempo vives em Portugal

|                          |                 |                      |                      |        |                      |                      |       |
|--------------------------|-----------------|----------------------|----------------------|--------|----------------------|----------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | Desde que nasci |                      |                      |        |                      |                      |       |
| <input type="checkbox"/> | Desde           | <input type="text"/> | <input type="text"/> | anos e | <input type="text"/> | <input type="text"/> | meses |

5. Qual é a tua nacionalidade (a que está no passaporte ou B.I.)?

(Se tens dupla nacionalidade menciona as duas)

---



---

6. Que língua(s) falas em casa?

---



---



---

**7. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre é verdade   | É Verdade                | Totalmente verdade       |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| De um modo geral sinto-me satisfeito com o que sou.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Às vezes sinto-me um inútil.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acho que tenho uma série de muito boas qualidades                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Faço as coisas tão bem como os outros                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não há muitas coisas de que me possa sentir orgulhoso                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Existem de certeza momentos em que me sinto um inútil                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sinto-me uma pessoa de valor, de pelo menos estar ao mesmo nível dos outros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gostaria de me apreciar mais a mim próprio                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De um modo geral tenho tendência para me sentir um falhado                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho uma atitude positiva em relação a mim próprio.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**8a. As afirmações a seguir dizem respeito à maneira de estar com os outros jovens. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma delas.**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre verdade     | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Faço novos amigos ou amigas com muita facilidade  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando discuto com outros jovens digo sempre aquilo que penso.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acho muito fácil falar com um bom amigo ou boa amiga sobre todas as coisas.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando alguém está triste ou preocupado, eu percebo logo  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando tenho uma opinião diferente de outra pessoa, não deixo de compreender os seus argumentos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os outros jovens ouvem o que tenho para dizer   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Consigo trabalhar muito bem com jovens de quem não gosto muito                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**8.b Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|  | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre é verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Os meus amigos/as sabem sempre exactamente como me sinto   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando conheço uma pessoa nova, tenho sempre uma coisa interessante ou engraçada para contar.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando um amigo/a meu tem de fazer uma escolha difícil, conseguimos descobrir juntos o que esse amigo/a realmente quer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando alguém não é justo comigo, digo-lhe isso com toda a calma.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A um bom amigo/a também conto coisas que me são desagradáveis/que me são penosas.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando eu e outra pessoa temos opiniões diferentes, aceito facilmente que essa pessoa não pense como eu.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando dois jovens discutem, procuro sempre compreender as razões dos dois.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando estou com outros jovens, muitas vezes, não sei o que dizer.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**9. Até que ponto te identificas com as seguintes afirmações?**

**Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma delas.**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre é verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| O meu futuro vai ser bom  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aconteça o que acontecer, consigo sempre ver o lado bom das coisas                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acho que a minha vida faz sentido   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho mais alegria de viver do que a maior parte das pessoas                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estou satisfeito com o modo e a forma como os meus planos de vida se estão a realizar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A minha vida “vai de vento em popa”.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosto de viver  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lido bem com as coisas que não consigo mudar na minha vida.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**10. Em média, quanto tempo é que, diariamente, vês televisão?**

|   | Nunca                    | 0 a 1 hora               | 1 a 2 horas              | 2 a 4 horas              | Mais de 4 horas          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Durante a semana (2a a 6ª), diariamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ao fim-de-semana (sáb, dom), cada dia   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**11. Em média, quanto tempo é que gastas, diariamente, com jogos de consola, electrónicos ou outros?**

|   | Nunca                    | 0 a 1 hora               | 1 a 2 horas              | 2 a 4 horas              | Mais de 4 horas          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Durante a semana (2a a 6ª), diariamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ao fim-de-semana (sáb, dom), cada dia   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**TU E A TUA FAMÍLIA**

Vamos agora fazer algumas perguntas sobre a tua família, aquela com quem vives. Se não vives com a tua mãe ou o teu pai, refere-te à ou às pessoas que os substituem.

**12. Em que é que trabalham os teus pais?**

(Indica, p.f., a profissão exacta: por exemplo “professor de ginástica, “jardineiro”, “electricista de montagem”. Também podes indicar “doméstico/doméstica”, “reformado” ou “desempregado”

a. Profissão do teu pai \_\_\_\_\_

b. Profissão da tua mãe \_\_\_\_\_

**13. Qual o grau de escolaridade mais alto que têm os teus pais?**

(Licenciatura ou, não tendo terminado um grau, quantos anos de escolaridade: 8º ano, 10ºano, 2º ano da Faculdade, 3º ano Politécnico)

| Pai                      | Mãe                      |  |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1º ciclo ou escola primária                |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2º ciclo ou ciclo preparatório             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3º ciclo                                   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ensino secundário                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Curso profissional ou técnico-profissional |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bacharelato ou licenciatura                |

**14. Com que regularidade surgem estas situações na tua família?**

|  | Nunca                    | Raramente                | Às vezes                 | Muitas vezes             | Sempre                   |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Quando me apetece começar uma nova actividade de tempos livres, os meus pais apoiam-me               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando há alguma coisa que me agrada muito, os meus pais apoiam-me para eu poder continuar a fazê-la | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A nossa família dá passeios culturais, por exemplo, idas a museus, visitas a cidades                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais acham bem que eu traga livros da biblioteca   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais discutem comigo temas que me interessam   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais estão constantemente a chamar-me a atenção para coisas novas                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais oferecem-me livros  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais incitam-me a participar em cursos e excursões (por exemplo excursões nas férias)        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**15. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|  | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre é verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Acho que no futuro irei dar muitas alegrias aos meus pais                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais apoiam mais os outros (por exemplo os meus irmãos) do que a mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| No futuro os meus pais vão desiludir-se comigo                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais estão contentes comigo  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho a sensação de irritar toda a gente lá em casa                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aborreço-me muitas vezes com os meus pais                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais têm vergonha de mim.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais têm paciência para me aturar                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho vergonha dos meus pais   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**16. Em relação aos últimos seis meses, quantas horas por semana é que a tua mãe, em média, utilizou nas seguintes actividades de lazer?**

|   | Nenhuma                  | 0 a 1h                   | 1 a 3h                   | 3 a 5h                   | 5 a 10h                  | 10 a 15h                 | 15 a 20h                 | Mais de 20horas          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Desporto (p.ex. ginástica, Jogging, andar a pé, natação)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Reunir com amigos ou organizar actividades com eles   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Frequentar actividades culturais (p ex. teatro, cinema, museus, concertos, exposições)                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ver televisão (p ex. noticiários, desporto, filmes, debates, novelas, entretenimento)                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ler livros, revistas ou jornais nos tempos livres   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tocar um instrumento ou cantar, desenhar, participar num grupo de teatro, trabalhos manuais ou pinturas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Frequentar cursos nos tempos livres (p ex. cursos de línguas, de auto-ajuda, de artesanato)             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outras actividades  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



### 17. Como achas que é o ambiente em tua casa?

|  | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre verdade     | É verdade                | É totalmente verdade     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Raramente nos zangamos uns com os outros                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazemos quase tudo em conjunto   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não nos tratamos com „falinhas mansas”                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cada um está à vontade para dizer o que pensa                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para nós é importante passarmos juntos a maior parte dos tempos livres   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando há opiniões muito diferentes não nos arreliamos uns com os outros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Entre nós não é bem visto alguém dizer que não lhe agrada alguma coisa   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lá em casa nunca ninguém se zanga  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tentamos que as decisões sejam tomadas em conjunto                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lá em casa nunca estamos de acordo                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lá em casa geralmente evitamos dizer abertamente a nossa opinião         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muitas vezes lá em casa cada um vai para seu lado                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De um modo geral não mostramos os nossos sentimentos.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## TU E A TUA ESCOLA

**18. Já chumbaste algum ano?**

|                          |                          |      |  |
|--------------------------|--------------------------|------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não  |  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sim. | Se sim, que ano? (escreve o número, p.ex, 6 para o 6º ano) |

**19. Já saltaste algum ano?**

|                          |                          |      |  |
|--------------------------|--------------------------|------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não  |  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sim. | Se sim, que ano? (escreve o número, p.ex, 4 para o 4º ano) |

**20. Na tua escola, quantas das horas de aulas que frequentas por semana, são obrigatórias?**

Diz por favor, o número exacto:   horas de aulas

**21. Adicionalmente, quantas horas de aulas frequentas voluntariamente na escola?**

Diz por favor, o número exacto:   horas de aulas

**22. Tiveste explicações durante este ano?**

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Não. Se não, passa para a pergunta nº 24 |
| <input type="checkbox"/> | Sim.                                     |

**23. Se sim: foram os teus pais que as pagaram ou pagam?**

|                          |      |
|--------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> | Não  |
| <input type="checkbox"/> | Sim. |

**24. O que é que os teus pais fazem quando tens más notas?**

**Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre verdade     | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Perguntam-me como é que me podem ajudar   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ameaçam castigar-me se eu não começar a trabalhar mais e a ter melhores notas (por exemplo proíbem-me de ver televisão) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dizem-me para ficar em casa a fazer os trabalhos de casa até ficarem todos prontos.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tentam perceber, juntamente comigo, porque é que isso aconteceu   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dificultam-me a vida  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não me dizem logo o que é que devo fazer, ouvem antes com calma a forma como eu penso resolver esta situação            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Zangam-se comigo e exigem que eu estude mais  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prometem aumentar-me a mesada se os meus resultados melhorarem no futuro  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Explicam-me sem me pressionar que se eu não estudar regularmente, será cada vez mais difícil acompanhar as matérias.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**25. Os pais motivam e encorajam os filhos de modos diferentes. Como é que fazem os teus?**

**Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | Quase sempre verdade     | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Os meus pais encorajam-me a dar sempre o meu melhor   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prometem-me uma recompensa se eu melhorar as minhas notas   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dizem-me que os outros jovens são melhores do que eu nesta disciplina (p.ex. o meu irmão, a minha namorada)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arranjam-me ocupações de tempos livres onde eu possa exercitar o que aprendo na escola (p.ex. jogos de palavras, jogos com números, programas de computador para treinar línguas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dizem-me que me devia envergonhar das minhas notas  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dizem-me que confiam nas minhas capacidades   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Falam comigo sobre a importância que no futuro terão os conhecimentos que adquiri na escola (p.ex. a nível de emprego)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**26. O que é que os teus pais esperam de ti na escola?**

Assinala apenas uma resposta

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Os meus pais esperam que eu seja dos melhores alunos da turma                       |
| <input type="checkbox"/> | Os meus pais esperam que eu esteja acima da média da turma                          |
| <input type="checkbox"/> | Para os meus pais é importante que os meus resultados correspondam à média da turma |
| <input type="checkbox"/> | Para os meus pais o importante é eu que consiga acompanhar as aulas                 |

**27. Qual o nível de escolaridade que os teus pais esperam que tu atinjas antes de entrares na vida profissional?**

P.f., das seguintes afirmações assinala apenas uma.

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Escolaridade obrigatória (exame do 9º ano)  |
| <input type="checkbox"/> | Curso tecnológico                           |
| <input type="checkbox"/> | Curso profissional                          |
| <input type="checkbox"/> | 12º ano                                     |
| <input type="checkbox"/> | Ensino Superior (Universidade, Politécnico) |

**28. Até que ponto é importante para a tua mãe que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?**

Utiliza só uma cruz em cada linha.

|   | Absolutamente<br>nada<br>importante | Nada<br>importante       | Pouco<br>importante      | Algo<br>importante       | Importante               | Muito<br>importante      |
|---|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Disciplinas da área de Ciências (p.ex. Biologia, Química, Física) | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matemática  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Português   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**29. Até que ponto é importante para o teu pai que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?**

Utiliza só uma cruz em cada linha.

|   | Absoluta<br>mente<br>nada<br>important<br>e | Nada<br>importante       | Pouco<br>importante      | Algo<br>importante       | Importante               | Muito<br>importante      |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Disciplinas da área de Ciências (p.ex. Biologia, Química, Física) | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matemática  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Português   | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**30. Qual é o interesse do teu pai e da tua mãe em saber o que se passa na tua escola?**

|     | Absoluta<br>mente<br>nenhum<br>interesse | Nenhum<br>interesse      | Pouco<br>interesse       | Algum<br>interesse       | Interessam<br>-se        | Interessam<br>-se muito  |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mãe | <input type="checkbox"/>                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pai | <input type="checkbox"/>                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**31. Que notas é que a tua mãe espera que tu tires no fim do ano às disciplinas de Português e de Matemática?**

|            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Português  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**32. Que notas é que o teu pai espera que tu tires no fim do ano às disciplinas de Português e de Matemática?**

|            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Português  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**33. A tua turma: se estiveres em mais do que uma turma, responde em relação à tua turma principal.**

**Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|  | Não é<br>de todo<br>verdade | Não é<br>verdade         | Nem<br>sempre<br>é<br>verdade | É quase<br>sempre<br>verdade | É<br>verdade             | É<br>totalmente<br>verdade |
|--|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Estou satisfeito com a minha turma                         | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Gostaria de andar mais tempo na escola com os meus colegas | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Gosto da maneira como nos damos uns com os outros na turma | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| A minha turma é como eu gostava que ela fosse              | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| Comparando com as outras turmas, eu gosto muito da minha   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |

**34. Qual é o teu comportamento na turma?**

**Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

Desde que começaram as aulas, este ano lectivo, quantas vezes...

|   | Nunca                    | 1 a 2 vezes              | Algumas vezes por ano    | Pelo menos uma vez por mês | Pelo menos uma vez por semana |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| ... ajudaste a irritar colegas?                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>      |
| ... utilizaste uma faca ou outra arma para meteres medo a alguém? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>      |
| ... ameaçaste colegas ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>      |
| ... batestes em colegas?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>      |
| ... partiste de propósito alguma coisa que não te pertencia?      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>      |

**35. Em relação aos últimos seis meses, qual é a tua satisfação com a actual situação da escola e da formação?**

| Extraordinariamente descontente | Muito descontente        | Algo descontente         | Assim-assim              | Bastante satisfeito      | Muito satisfeito         | Extraordinariamente satisfeito |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

**36. Quais foram as tuas notas no ano passado?**

|            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Português  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**37. Quais foram as tuas notas no 1º período de 2007/08?**

|            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Português  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**38. De quanto tempo é que precisas, por dia, para fazeres os teus trabalhos de casa ou para estudares?**

Para cada declaração assinala o que mais te diz respeito!

|   | Menos de 30 minutos      | 30 minutos a 1 hora      | 1 a 2 horas              | 2 a 3 horas              | Mais de 3h               |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Nos dias de aulas preciso para os meus trabalhos de casa, de, diariamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| No fim-de-semana preciso para os meus trabalhos de casa, de, diariamente  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**39. Quantas vezes surgem as seguintes situações em tua casa?**

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

Quantas vezes é que...

|   | Nunca                    | Raramente                | Às vezes                 | Muitas vezes             | Sempre                   |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ...fazes os trabalhos de casa sem que alguém tos mande fazer?                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... em tua casa os teus trabalhos de casa são controlados por alguém?             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... em tua casa os trabalhos de casa são um tema desagradável?                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...os teus pais ficam impacientes porque tu não sabes fazer os trabalhos de casa? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... te responsabilizas para fazer tu próprio os trabalhos de casa?                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...os teus pais discutem entre eles por causa dos teus trabalhos de casa?         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...alguém te manda fazer os trabalhos de casa?                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...discutes com os teus pais por causa dos trabalhos de casa?                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**40. A seguir estão enumeradas seis razões para se fazerem os trabalhos de casa.**

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

Faço os trabalhos de casa...

|  | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ...porque é o que esperam de mim                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...para saber se as minhas respostas estão certas ou não         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...para não ter problemas com os meus pais ou com os professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...porque para mim é importante saber a matéria.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...para que os meus pais me elogiem                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...porque quero perceber a matéria.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## TU E AS AULAS EM GERAL

### 41. Como é que te comportas nas aulas?

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

|  | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Durante as aulas faço muitas vezes outras coisas (p.ex. escrever bilhetes, fazer os trabalhos de casa de outras disciplinas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Levanto-me muitas vezes durante as aulas   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ajudo a perturbar a aula ou a aborrecer o professor.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nas aulas, nem sempre presto atenção ao que o professor diz  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Durante as aulas, penso muitas vezes em coisas diferentes daquelas em que se está a falar                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Copio do meu colega do lado  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Durante as aulas, penso muitas vezes em coisas diferentes daquelas em que se está a falar                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nos trabalhos de grupo passo o tempo a falar de coisas que não têm a ver com o trabalho                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### 42. A seguir estão enumeradas seis razões para se estar com atenção nas aulas.

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

**Esforço-me durante as aulas...**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ...porque se me apanhassem a “dormir” teria vergonha          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...porque a matéria me interessa                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...porque esperam que eu me esforce nas aulas                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...para saber se as minhas respostas estão correctas          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...porque quero que os professores estejam satisfeitos comigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...porque quero entender a matéria                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## TU E AS AULAS DE PORTUGUÊS

**43. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Resolvo bem os exercícios nas aulas de português  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não acho difícil fazer testes de português  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nas aulas de português tenho dificuldade em me concentrar na matéria                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando o professor de português me faz uma pergunta, sei quase sempre a resposta certa          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para mim é fácil acompanhar as aulas de português   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sou bom a português   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se considerar as competências dos meus e das minhas colegas a português, sou dos piores alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**44. Em princípio, que nota é que pensas ter a português no fim do ano?**

|           | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|-----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Português | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**45. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|  | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Acho que é muito útil o que aprendo na disciplina de português       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para mim é importante ser bom na disciplina de português             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acho monótono fazer trabalhos de casa para a disciplina de português | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vale a pena esforçar-me este ano na disciplina de português          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**46. De que sexo é o teu professor de Português?**

|                          |           |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Feminino  |

**47. Seguem-se agora algumas perguntas sobre o teu professor de Português.**

**Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Estou muito satisfeito com o meu professor de português                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O meu professor de português é um modelo para mim                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O meu professor de português sabe muito da matéria que ensina           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho um bom relacionamento com o meu professor de português            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O meu professor de português apoia-me quando tenho problemas na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**48. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| O meu professor de português sabe sempre o que se passa na turma                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Na aula de português o professor muitas vezes tem de se impor para que os alunos prestem atenção  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Na aula de português os alunos e as alunas estão atentos e concentrados                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Na aula de português as regras do jogo são do conhecimento de todos                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Na aula de português o professor explicou muito bem o que acontece se não se cumprirem as regras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## TU E AS AULAS DE MATEMÁTICA

**49. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Sei resolver bem os exercícios nas aulas de matemática                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não acho difícil fazer testes de matemática   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nas aulas de matemática tenho dificuldade em me concentrar na matéria                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando o professor de matemática me faz uma pergunta, sei quase sempre a resposta certa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para mim é fácil acompanhar as aulas de matemática                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para mim é fácil perceber o que se trata na aulas de matemática                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sou um bom aluno a matemática   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**50. Em princípio, que nota é que pensas ter a matemática no fim do ano?**

|            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**51. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|   | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Acho que é muito útil o que aprendo na disciplina de matemática       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Para mim é importante ser bom na disciplina de matemática             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acho monótono fazer trabalhos de casa para a disciplina de matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vale a pena esforçar-me este ano na disciplina de matemática          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**52. De que sexo é o teu professor de Matemática?**

|                          |           |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Feminino  |

**53. Seguem-se agora algumas perguntas sobre o teu professor de Matemática.  
Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|  | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Estou muito satisfeito com o meu professor de matemática                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O meu professor de matemática é um modelo para mim                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O meu professor de matemática sabe muito da matéria que ensina           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho um bom relacionamento com o meu professor de matemática            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O meu professor de matemática apoia-me quando tenho problemas na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**54. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:**

|  | Não é de todo verdade    | Não é verdade            | Nem sempre é verdade     | É quase sempre verdade   | É verdade                | É totalmente verdade     |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| O meu professor de matemática sabe sempre o que se passa na turma                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Na aula de matemática o professor muitas vezes tem de se impor para que os alunos prestem atenção  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Na aula de matemática os alunos e as alunas estão atentos e concentrados                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Na aula de matemática as regras do jogo são do conhecimento de todos                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Na aula de matemática o professor explicou muito bem o que acontece se não se cumprirem as regras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

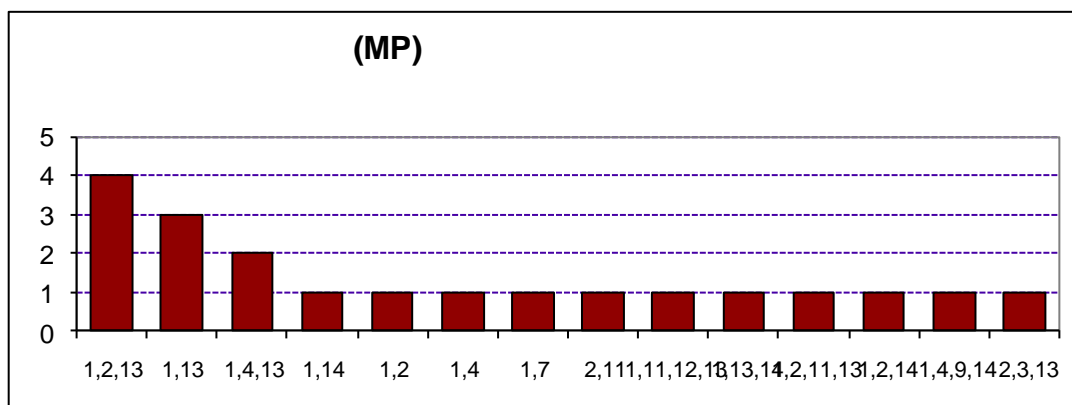
**Muito obrigado por teres preenchido este questionário! Ajudaste-nos muito!**

## APÊNDICE B - Anexos

### ANEXO 1 – Elementos Sócio-culturais da Família: Repercussões Escolares

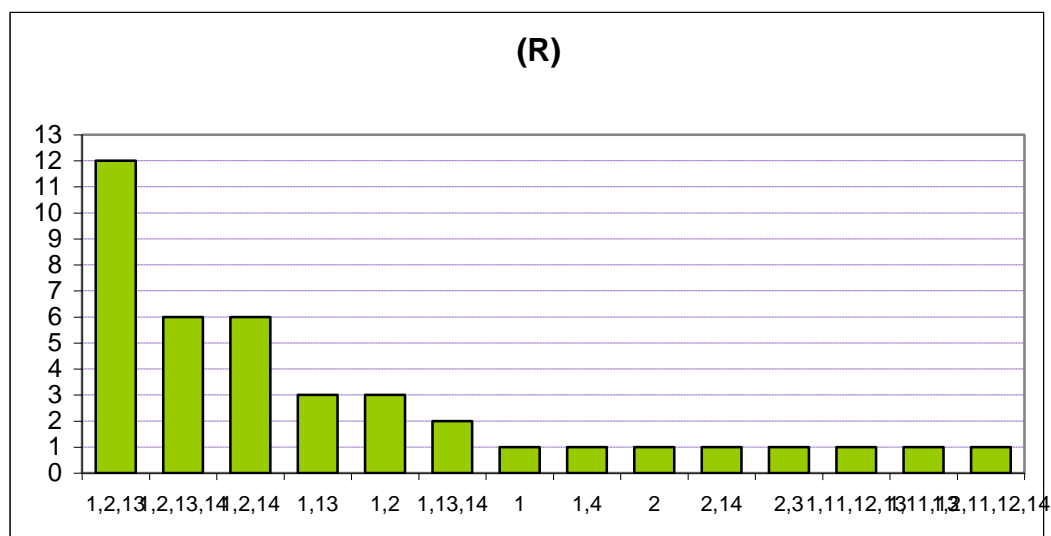
#### 4.2.1-Estrutura da família

**Fig. 1: Pessoas com quem vive durante a semana- MP**



Fonte: inquério às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig 2: pessoas com vive durante a semana - R**



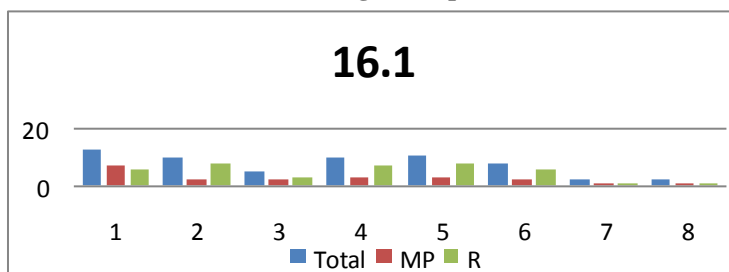
Fonte: inquério às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-mãe; 2-pai; 3-madrasta; 4-padrasto; 5-mãe adoptiva; 6-pai adoptivo; 7-tutora; 8-tutora; 9-tia; 10-tio; 11- avô ; 12-avô, 13- irmão/irmã; 14-outra pessoa; 15-com ninguém .Moro sozinho.

## ANEXO 2-Escolaridade do pai e da mãe

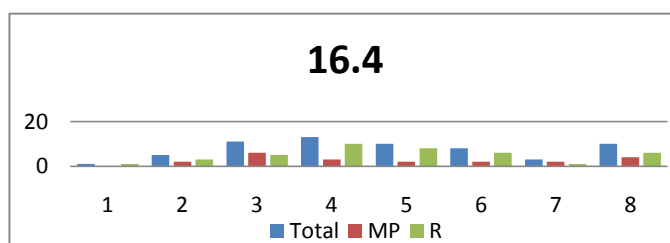
*Em relação aos últimos seis meses, quantas horas por semana a mãe gasta em média*

**Fig.3- Desporto**



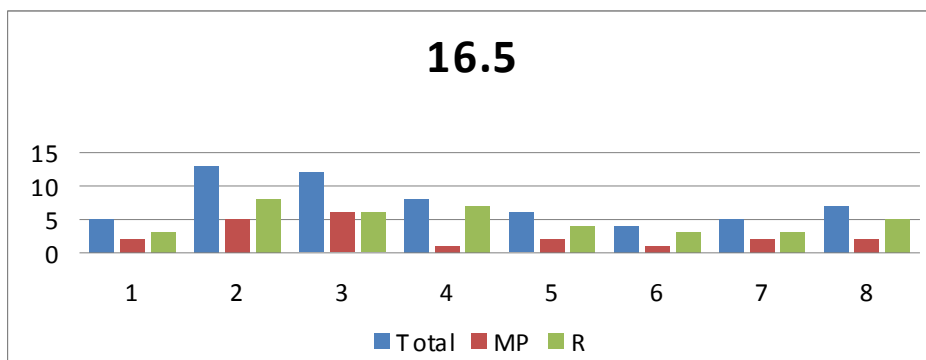
Fonte: inquério às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 4 – Vê televisão**



Fonte: inquério às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig 5 – Lê livros, revistas ou jornais nos tempos livres**



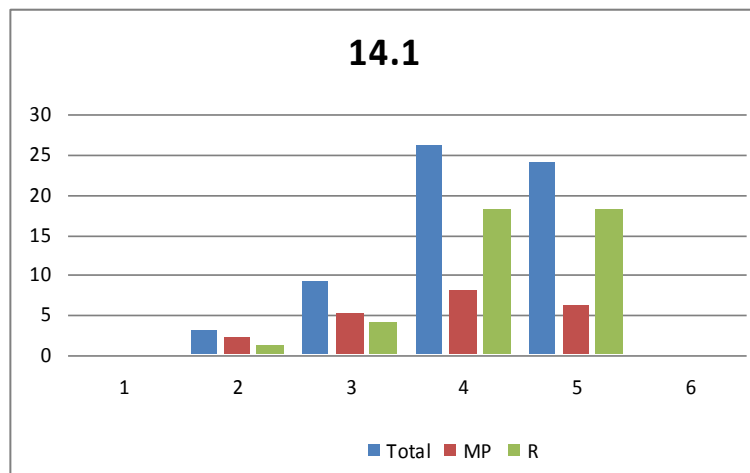
Fonte: inquério às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Nenhuma; 2-0 a 1h; 3 -1 a 3h; 4-3 a 5h; 5-5 a 10h; 6-10 a 15h; 7-15h a 20h; 8-Mais de 20h

### ANEXO 3 - Estímulos cognitivos fomentados pela família

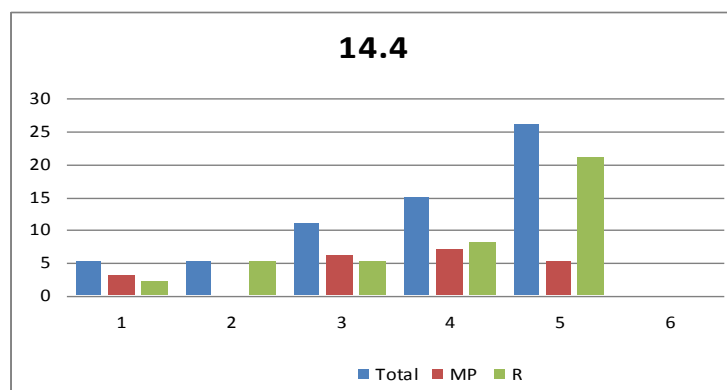
#### *Regularidade com que surgem estas situações na tua família*

**Fig. 6-Quando me apetece começar uma coisa nova, os meus pais apoiam-me.**



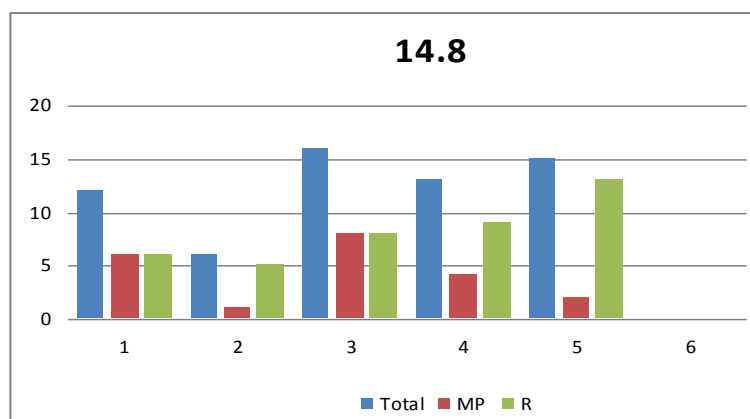
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 7-Os meus pais acham bem que eu traga livros da biblioteca**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 8-Os meus pais incitam-me a participar em cursos e excursões**



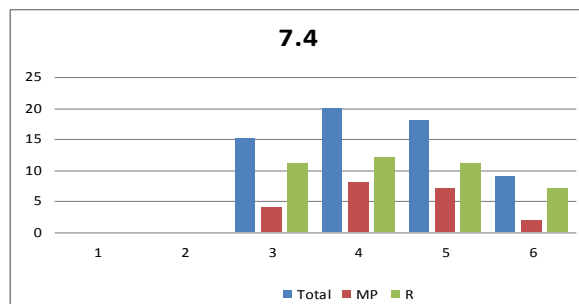
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Nunca; 2-Raramente;3-Às vezes; 4-Muitas vezes; 5- Sempre.

## ANEXO 4 - A Família e a Identidade no Adolescente

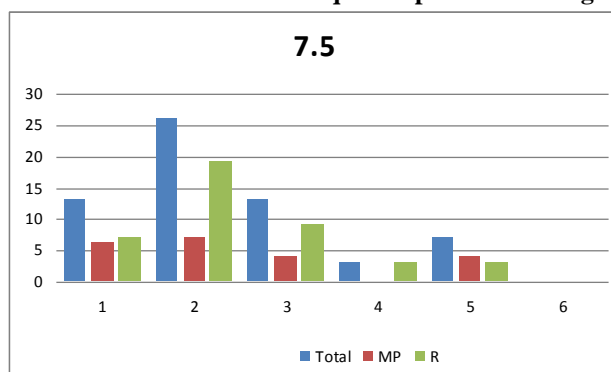
### 4.3.1-Auto-conceito e auto-estima

**Fig. 9: Faço as coisas tão bem como os outros**



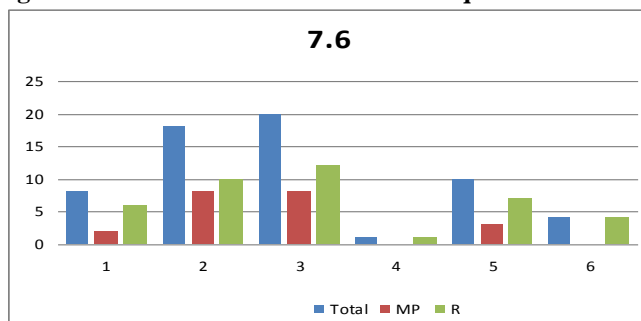
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 10: Não há muitas coisas de que me possa sentir orgulhoso**



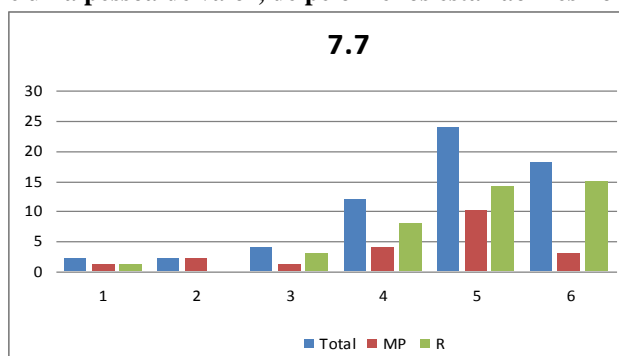
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.11: Existem de certeza momentos em que me sinto inútil**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.12: Sinto-me uma pessoa de valor, de pelo menos estar ao mesmo nível dos outros.**

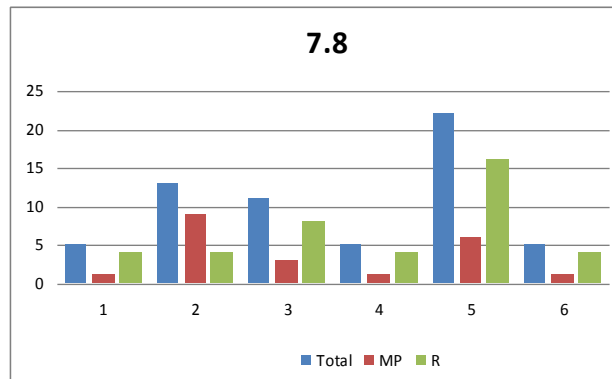


Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade; 3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

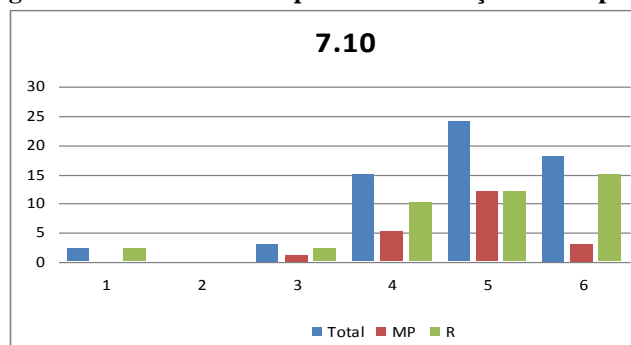


**Fig.13-Gostaria de me apreciar mais a mim próprio.**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 14-Tenho uma atitude positiva em relação a mim próprio**

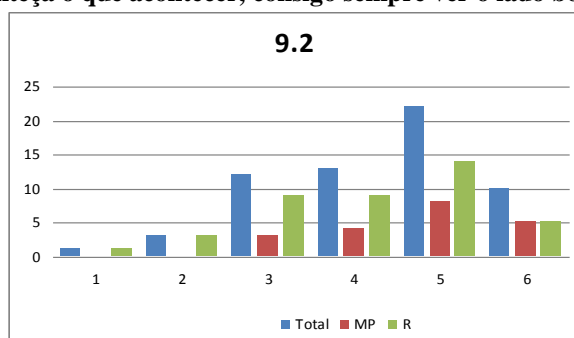


Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

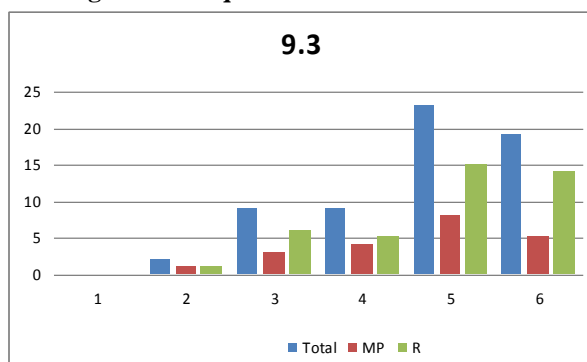
## ANEXO 5 - Perspectivas sobre a vida e o futuro

**Fig.15-Aconteça o que acontecer, consigo sempre ver o lado bom das coisas**



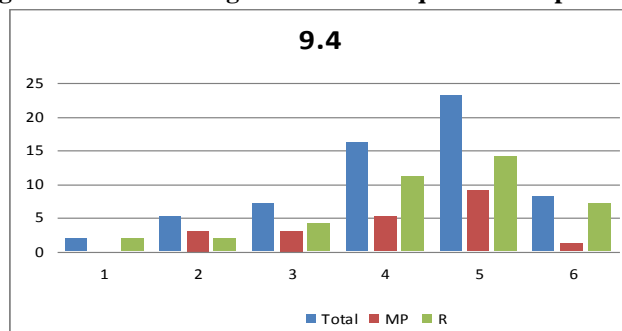
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 16-Acho que a minha vida faz sentido**



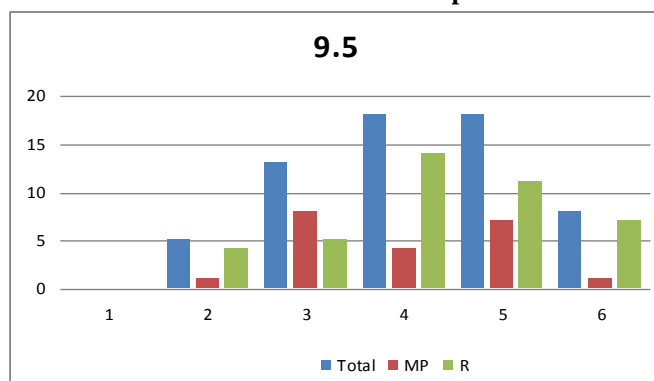
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.17-Tenho mais alegria de viver do que a maior parte das pessoas**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

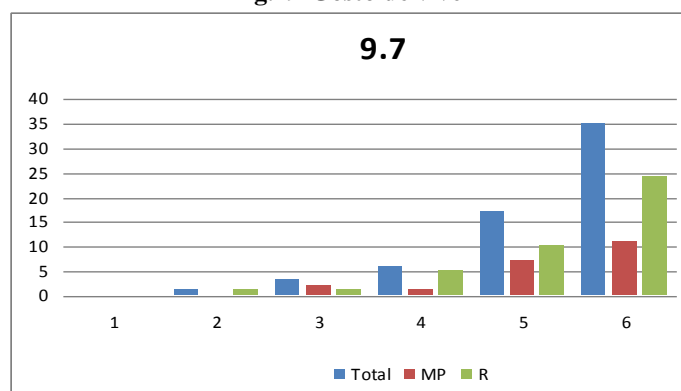
**Fig.18-Estou satisfeito com o modo e a forma como os meus planos de vida se estão a realizar**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

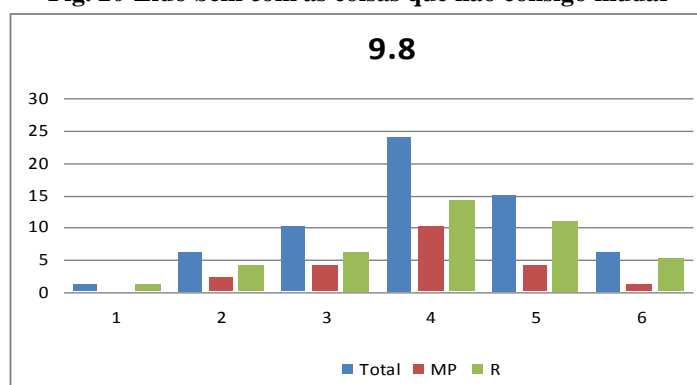
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig.19-Gosto de viver**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 20-Lido bem com as coisas que não consigo mudar**



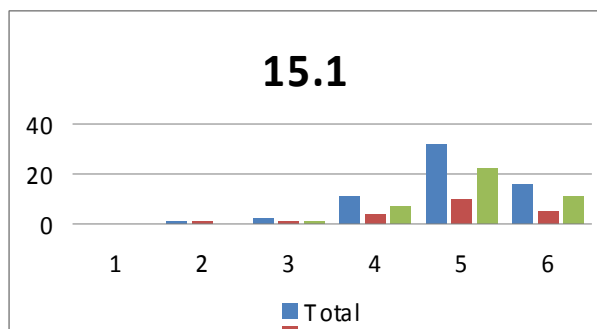
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

## ANEXO 6 - Ambiência Familiar

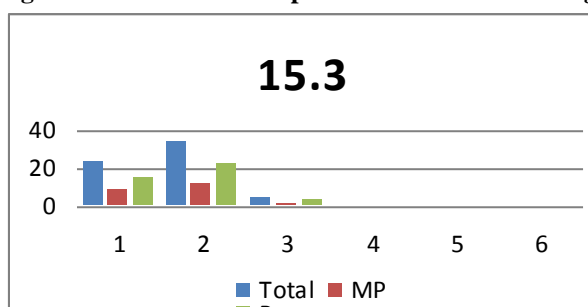
### 4.4.1-Relações interpessoais entre o adolescente e os pais.

**Fig. 21 Acho que no futuro irei dar muitas alegrias aos meus pais**



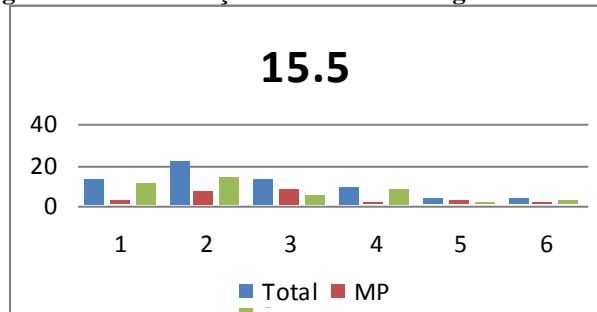
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.22-No futuro os meus pais vão desiludir-se comigo**



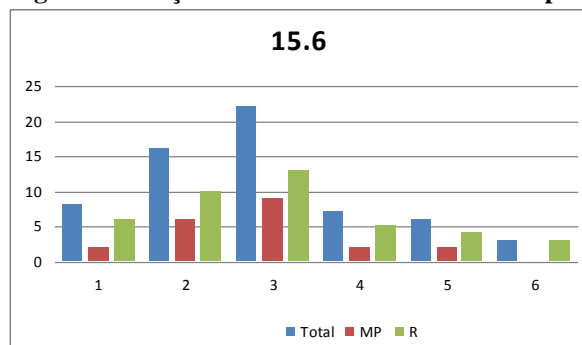
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.23-Tenho a sensação de irritar toda a gente lá em casa**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

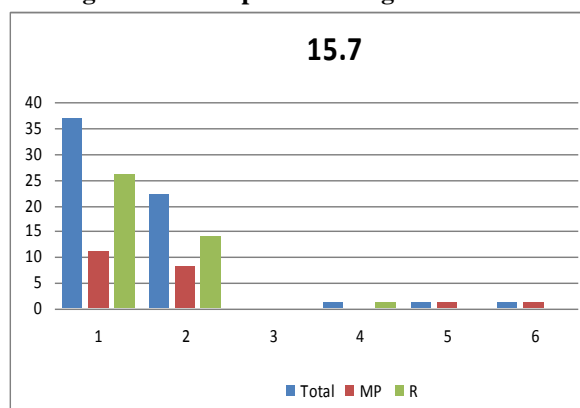
**Fig.24 Aborreço-me muitas vezes com os meus pais**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

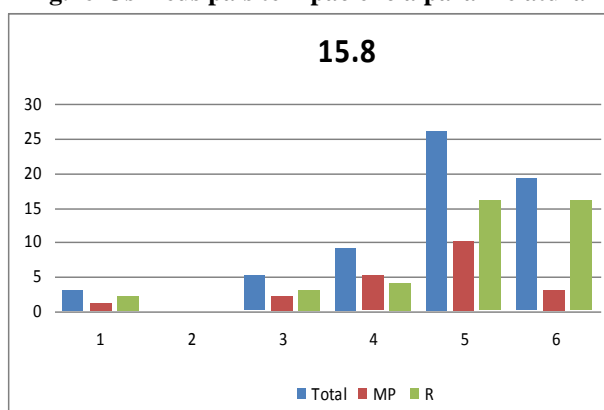
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig.25-Os meus pais têm vergonha de mim**



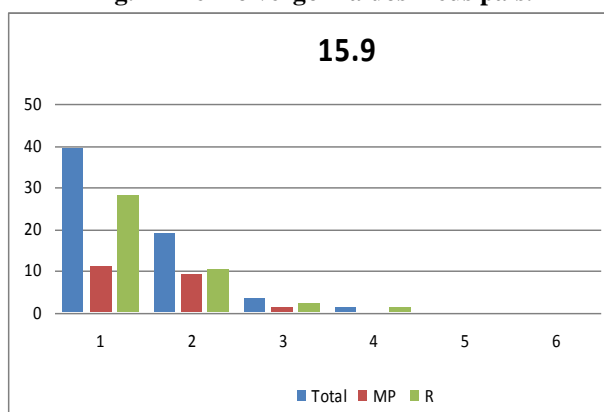
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.26-Os meus pais têm paciência para me aturar**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

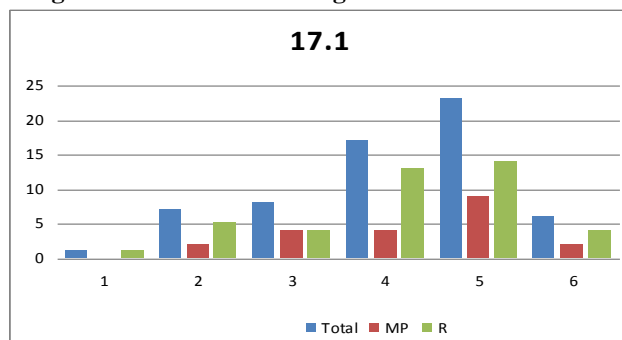
**Fig. 27-Tenho vergonha dos meus pais.**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

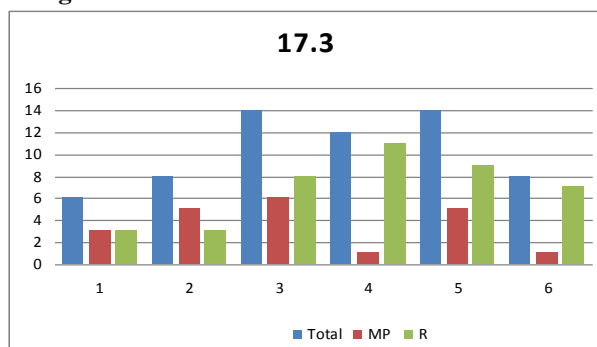
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig. 28-Raramente nos zangamos uns com os outros**



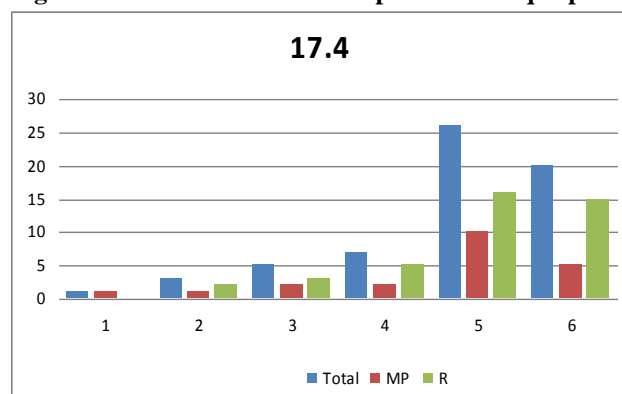
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 29-Não nos tratamos com ‘falinhas mansas’**



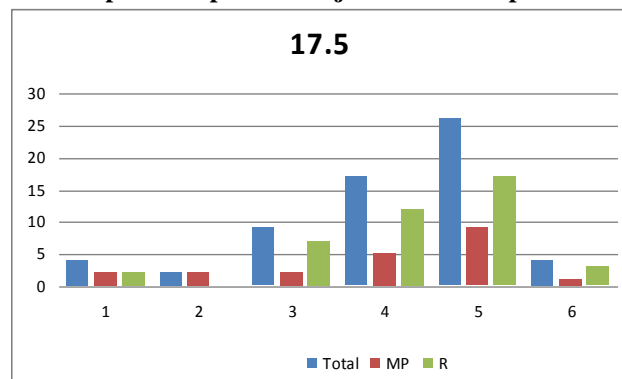
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 30-Cada um está a vontade para dizer o que pensa**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

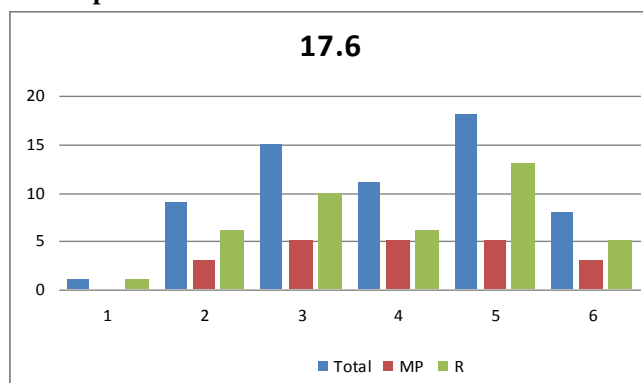
**Fig.31-Para nós é importante passarmos juntos a maior parte dos tempos livres**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

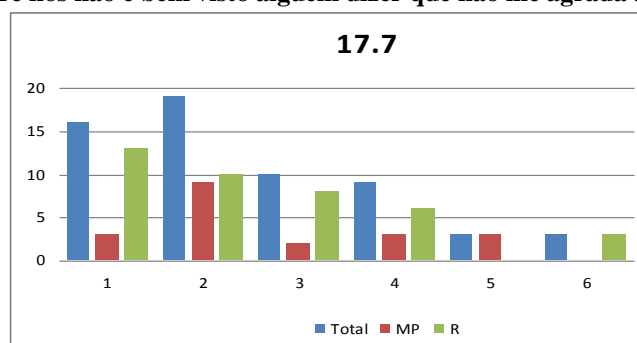
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig.32-Quando há opiniões muito diferentes não nos arreliamos uns com os outros**



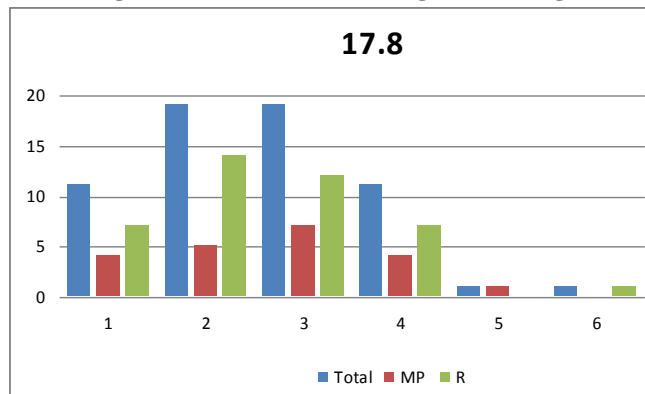
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.33-Entre nós não é bem visto alguém dizer que não lhe agrada alguma coisa**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

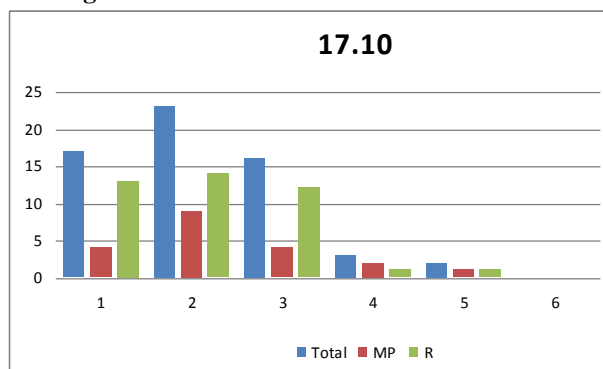
**Fig.34-Lá em casa nunca ninguém se zanga**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

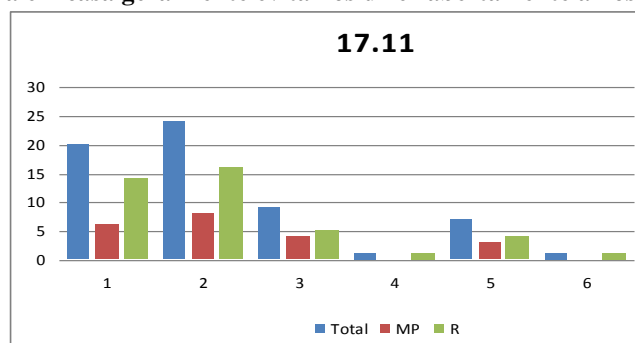
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig.35-Lá em casa nunca estamos de acordo.**



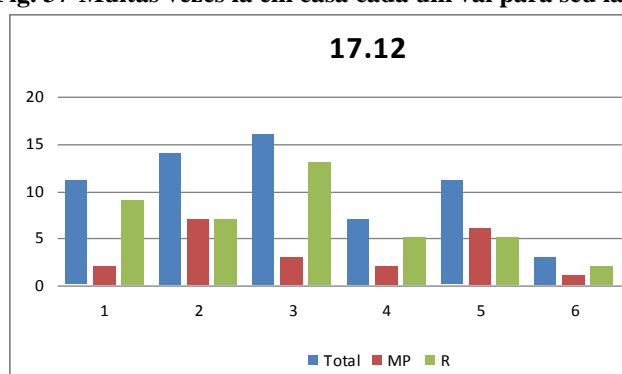
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.36-Lá em casa geralmente evitamos dizer abertamente a nossa opinião**



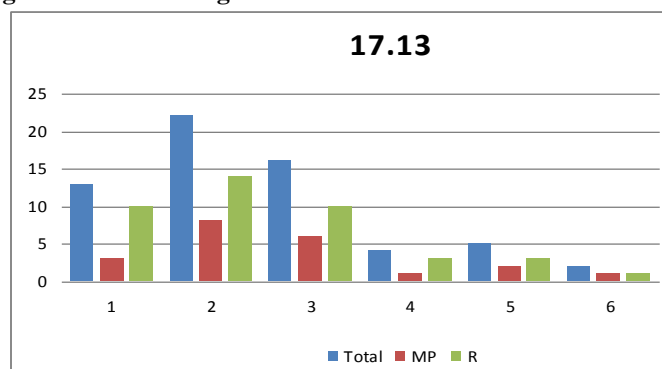
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 37-Muitas vezes lá em casa cada um vai para seu lado**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 38-De um modo geral não mostramos os nossos sentimentos**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

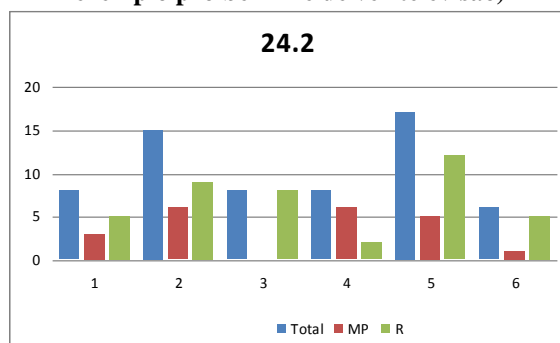
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.





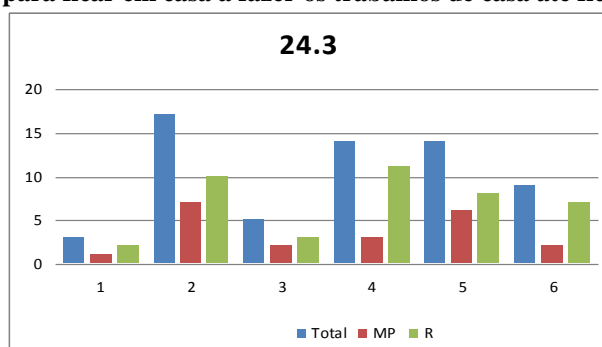
## ANEXO 7 - Nível de interacção dos pais: envolvimento nas tarefas escolares e com a escola

**Fig. 39-Ameaçam castigar-me se eu não começar a trabalhar mais e a ter melhores notas (por exemplo proibem-me de ver televisão)**



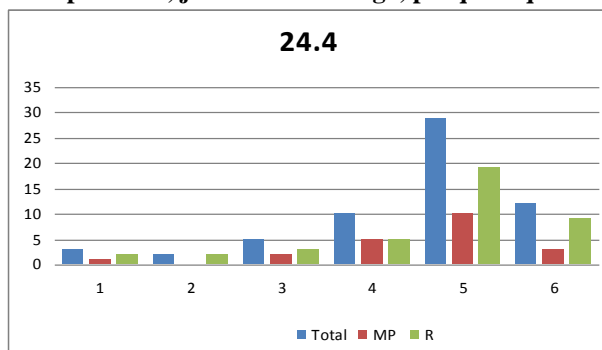
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 40-Dizem-me para ficar em casa a fazer os trabalhos de casa até ficarem todos prontos**



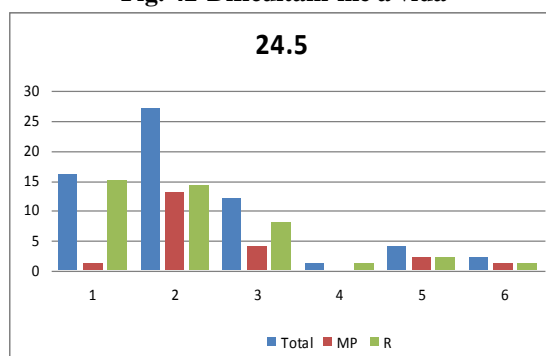
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.41- Tentam perceber, juntamente comigo, porque é que isso aconteceu.**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

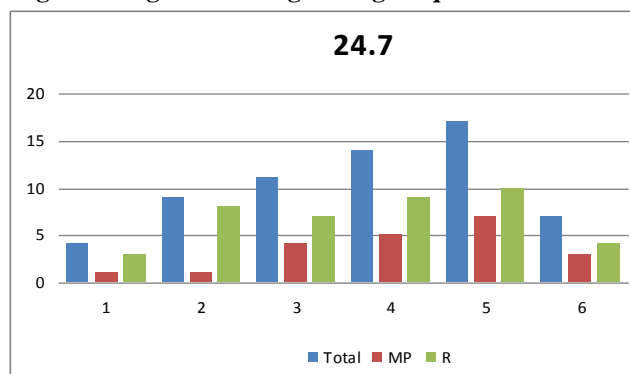
**Fig. 42-Dificultam-me a vida**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

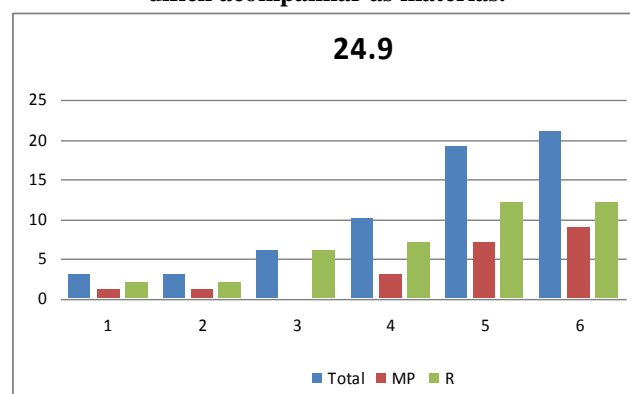
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig. 43-Zangam-se comigo e exigem que eu estude mais**



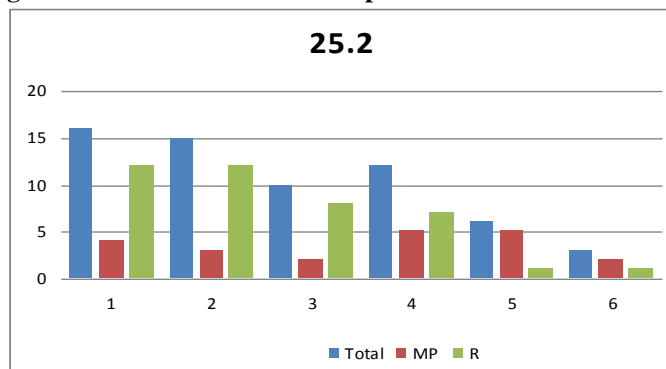
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.44-Explicam-me sem me pressionar que se eu não estudar regularmente, será cada vez mais difícil acompanhar as matérias.**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

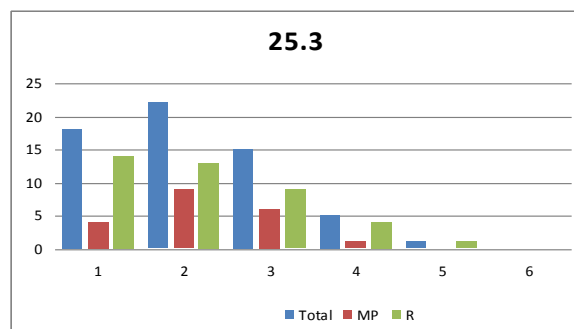
**Fig. 45-Prometem-me uma recompensa se eu melhorar as notas**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

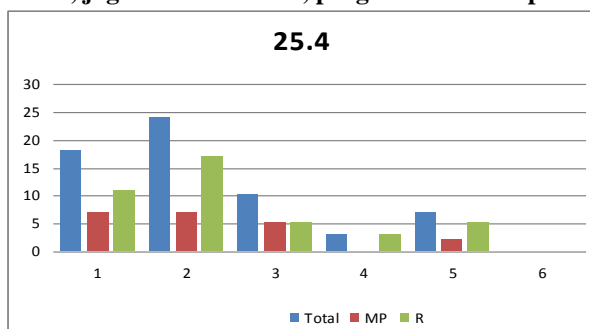
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig.46-Dizem que os outros jovens são melhores do que eu nesta disciplina (p.ex. o meu irmão, a minha namorada.**



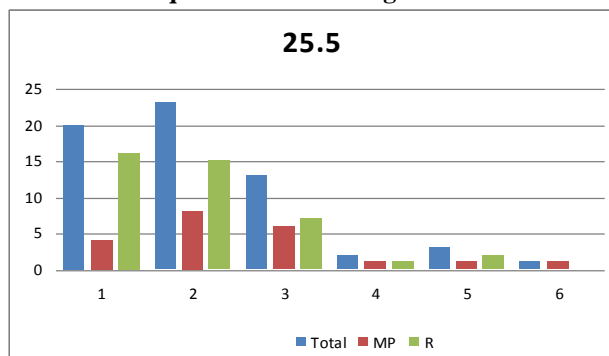
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.47-Arranjam-me ocupações nos tempos livres onde eu possa exercitar o que aprendo na escola(p.ex.jogos de palavras, jogos com números, programas de computador para treinar línguas)**



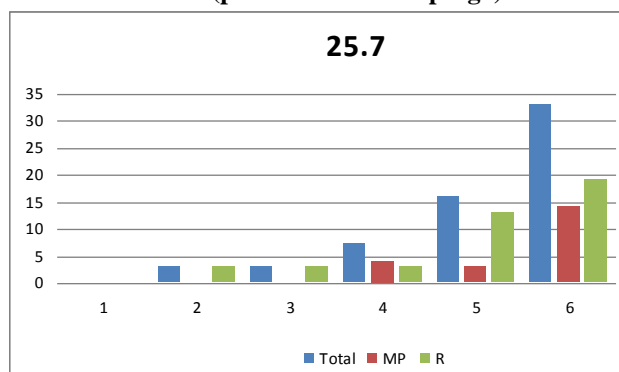
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.48-Dizem-me que me devia envergonhar das minhas notas**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.49-Falam comigo sobre a importância que no futuro terão os conhecimentos que adquiri na escola (p.ex. a nível de emprego)**

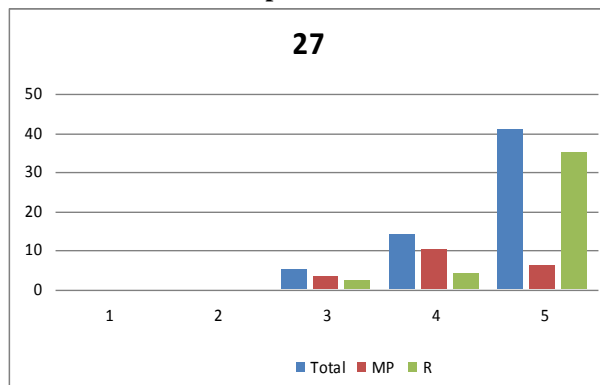


Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

## ANEXO 8 - Expectativas dos pais

**Fig.50- Qual o nível de escolaridade que os teus pais esperam que tu atinjas antes de entrares na vida profissional?**

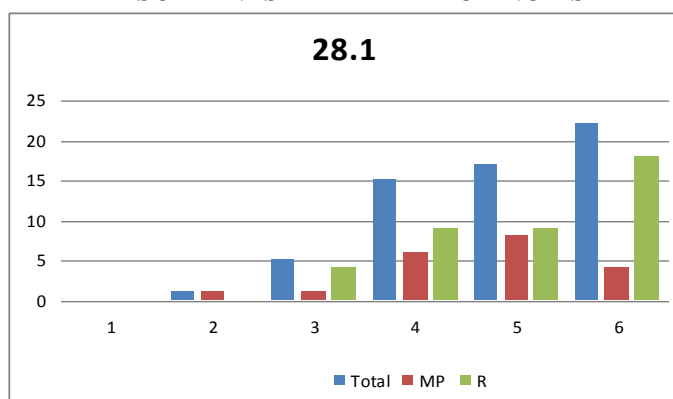


Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Escolaridade obrigatória(exame do 9º ano); 2-Curso tecnológico; 3-Curso profissional; 4-12º Ano; 5-Ensino Superiot (Universidade, Politécnico).

**Fig. 51-Até que ponto é importante para o tua mãe que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?**

### DISCIPLINAS DE ÁREA DE CIÊNCIAS

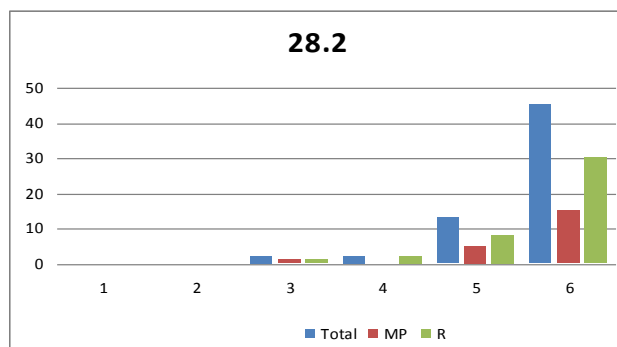


Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Absolutamente nada importante;2-Nada importante;3-Pouco importante;4-Algo importante;5-Importante;6-Muito importante.

**Fig.52- Até que ponto é importante para o tua mãe que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?**

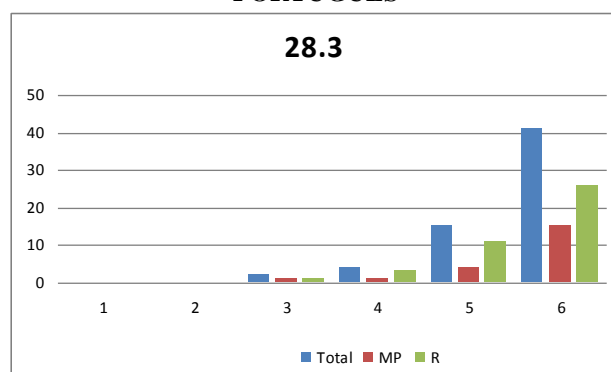
### MATEMÁTICA



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Absolutamente nada importante;2-Nada importante;3-Pouco importante;4-Algo importante;5-Importante;6-Muito importante.

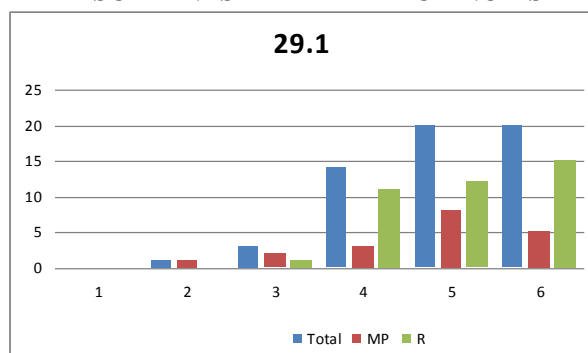
**Fig. 53- Até que ponto é importante para o tua mãe que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?**  
**PORTUGUÊS**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.54 Até que ponto é importante para o teu pai que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?**

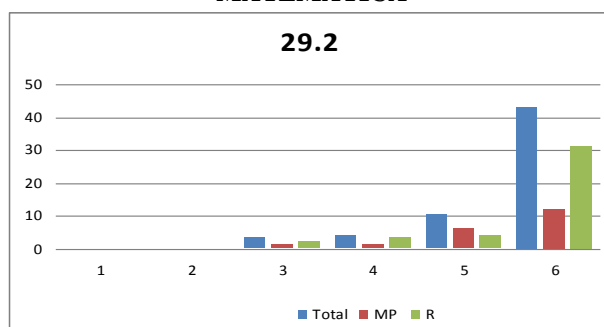
**DISCIPLINAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.55- Até que ponto é importante para o teu pai que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?**

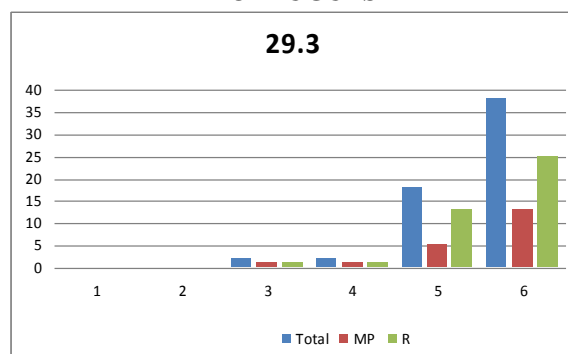
**MATEMÁTICA**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Absolutamente nada importante;2-Nada importante;3-Pouco importante;4-Algo importante;5-Importante;6-Muito importante.

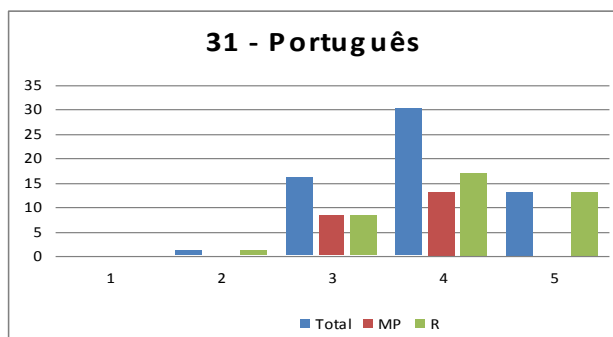
**FIG. 56- Até que ponto é importante para o teu pai que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?**  
**PORTUGUÊS**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

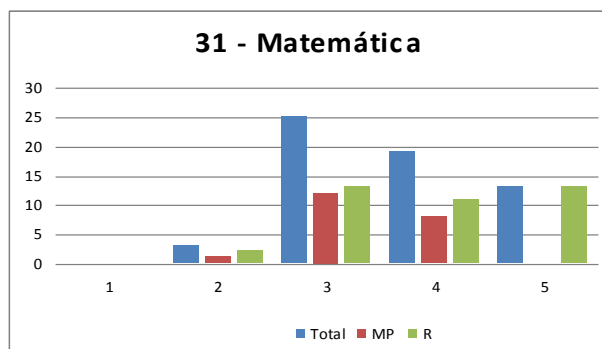
**Legenda:** 1-Absolutamente nada importante;2-Nada importante;3-Pouco importante;4-Algo importante;5-Importante;6-Muito importante.

**Fig.57-Que notas é que a tua mãe espera que tu tires no fim do ano às disciplinas de Português e de Matemática**



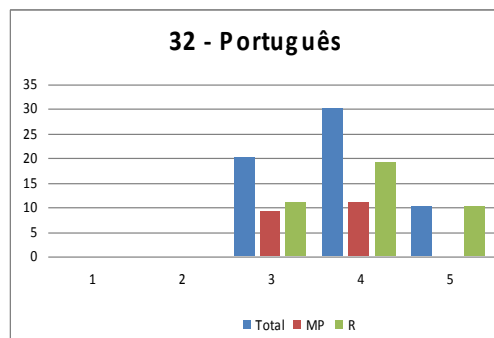
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.58-Que notas é que a tua mãe espera que tu tires no fim do ano às disciplinas de Português e de Matemática?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

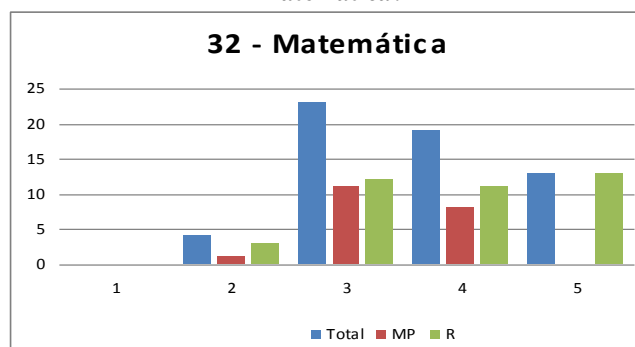
**Fig.59-Que notas é que a teu pai espera que tu tires no fim do ano às disciplinas de Português e de Matemática?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

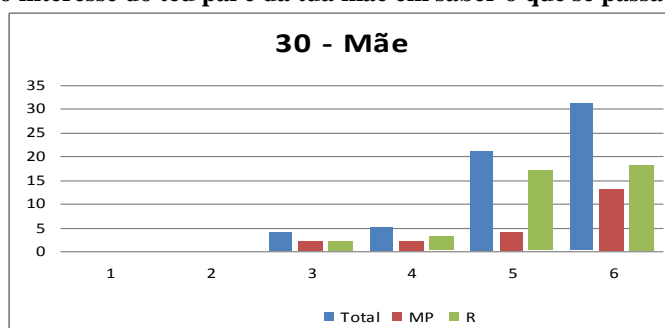
**Nota:** os números horizontes correspondem à escala de classificações do 9º ano

**Fig.60-Que notas é que a teu pai espera que tu tires no fim do ano às disciplinas de Português e de Matemática?**



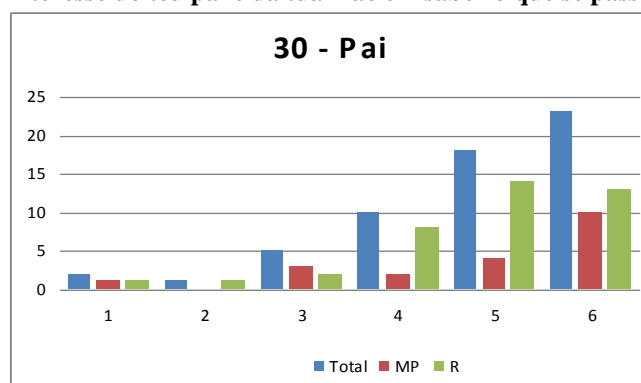
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.61-Qual o interesse do teu pai e da tua mãe em saber o que se passa na tua escola?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.62-Qual o interesse do teu pai e da tua mãe em saber o que se passa na tua escola?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

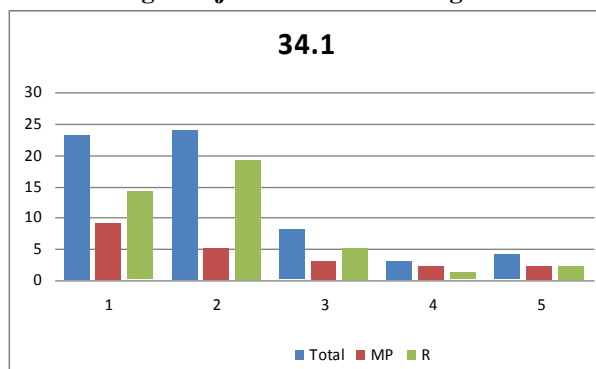
**Legenda:** 1-Absolutamente nada importante;2-Nenhum interesse; 3-Pouco interesse; 4-Interessam-se; 5-Interessam-se muito.



## ANEXO 9 – Variáveis Escolares: Como o Aluno se Perspectiva

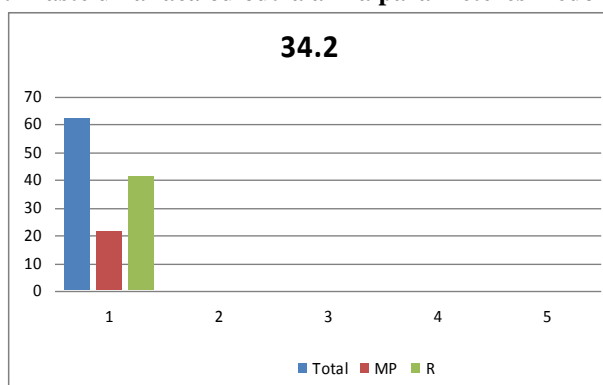
### *Indisciplina*

**Fig.63-Ajudaste a irritar colegas?**



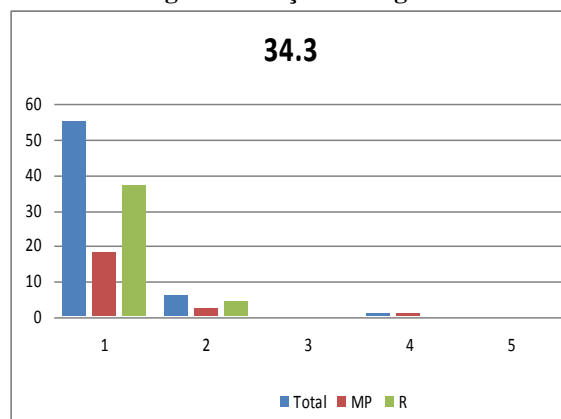
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.64-Utilizaste uma faca ou outra arma para meteres medo a alguém?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

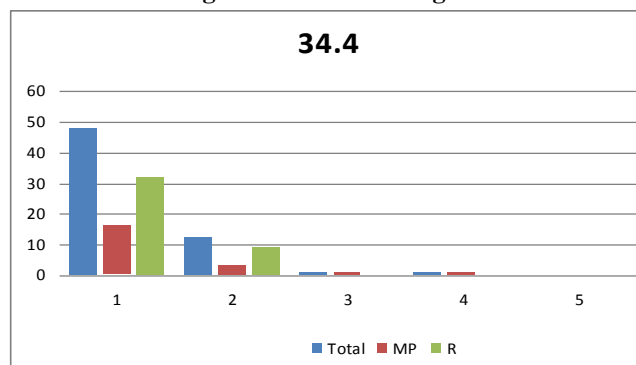
**Fig.65-Ameaçaste colegas?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

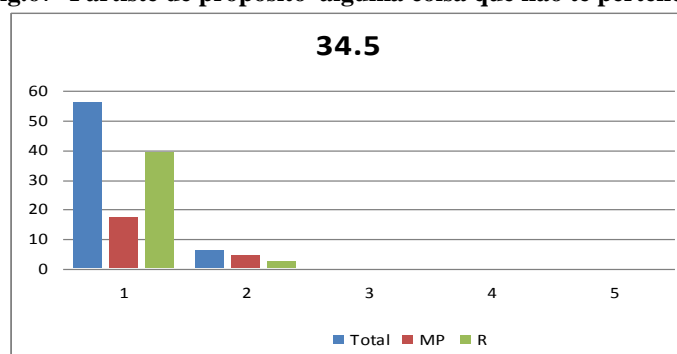
**Legenda:** 1-Nunca; 2-1 a 2 vezes; 3-Algumas vezes por ano; 4-pelo menos uma vez por mês;5-pelo menos uma vez por semana

**Fig.66-Bateste em colegas?**



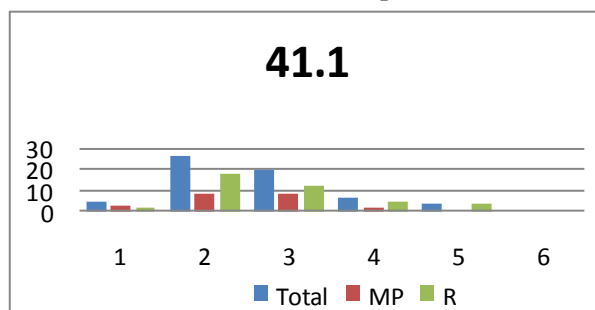
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.67- Partiste de propósito alguma coisa que não te pertencia?**



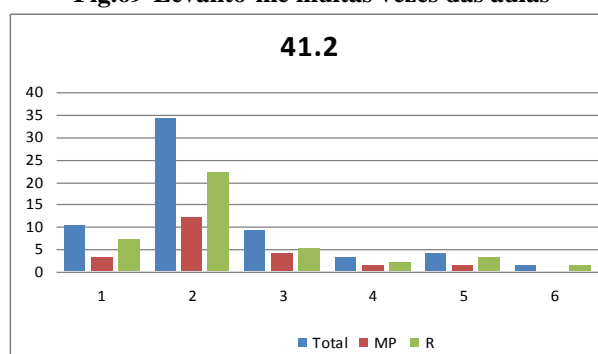
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 68-Durante as aulas faço muitas outras coisas (p.ex. escrever bilhetes, fazer os trabalhos de casa de outras disciplinas)**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

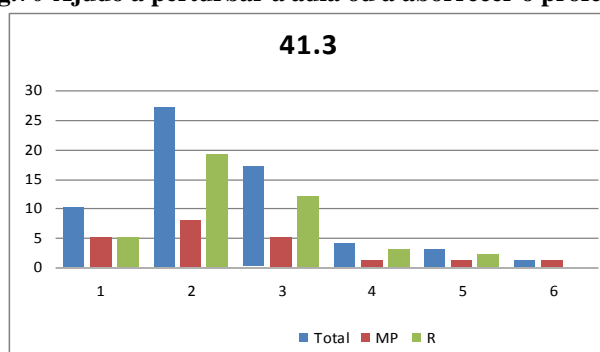
**Fig.69-Levanto-me muitas vezes das aulas**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

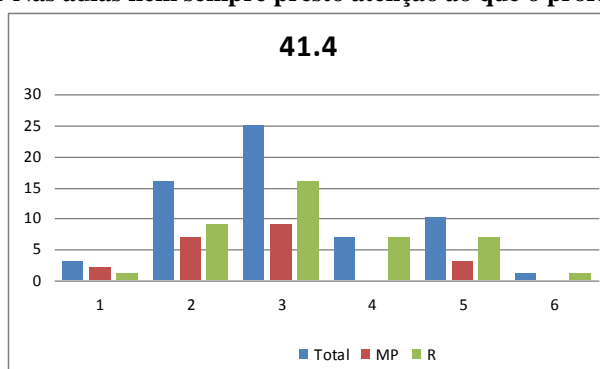
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig.70-Ajudo a perturbar a aula ou a aborrecer o professor**



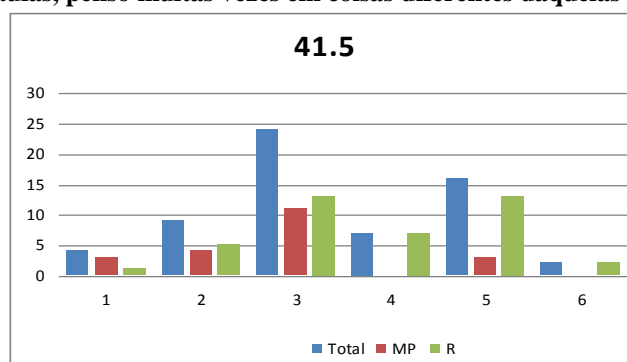
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 71-Nas aulas nem sempre presto atenção ao que o professor diz**



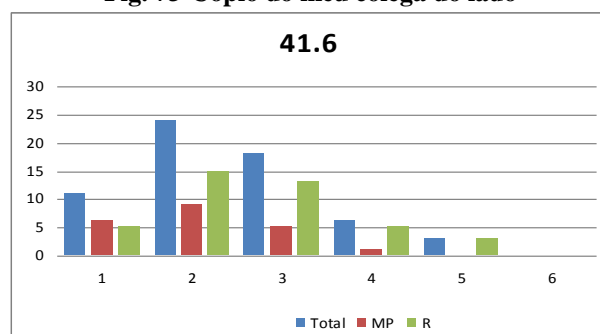
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 72-Durante as aulas, penso muitas vezes em coisas diferentes daquelas em que se está a falar.**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

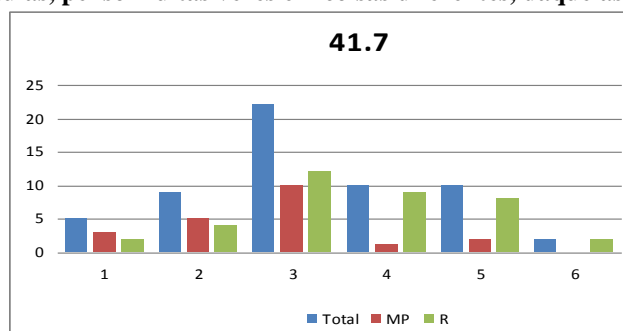
**Fig. 73-Copio do meu colega do lado**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

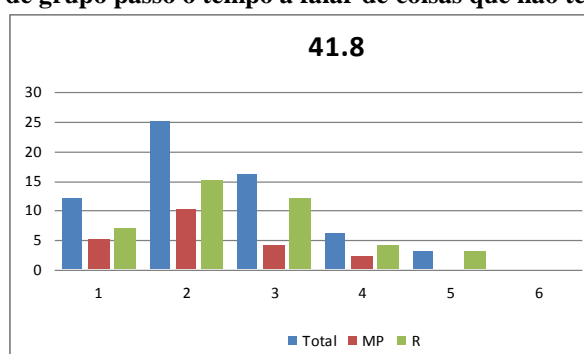
**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

**Fig. 74-Durante as aulas, penso muitas vezes em coisas diferentes, daquelas em que se está a falar**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig. 75-Nos trabalhos de grupo passo o tempo a falar de coisas que não têm a ver com o trabalho**

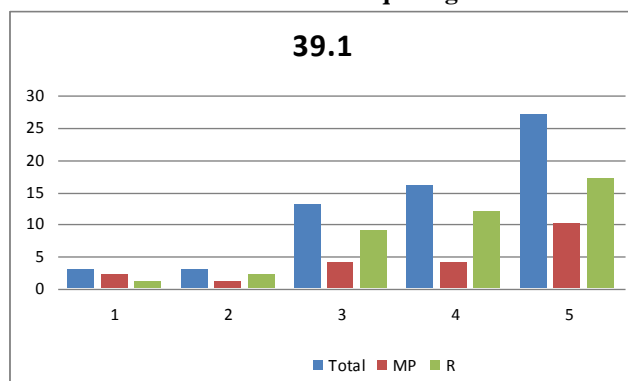


Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:** 1-Não é de todo verdade; 2-Não é verdade;3-Nem sempre é verdade; 4-Quase sempre é verdade; 5- É verdade; 6-Totalmente verdade.

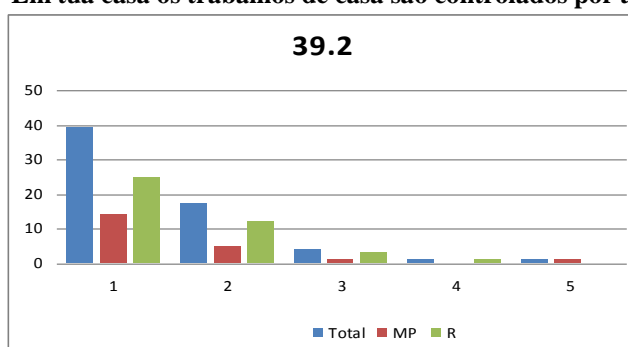
## ANEXO 10 - Envolvimento dos alunos com as tarefas escolares

**Fig.76-Fazes os trabalhos de casa sem que alguém tos mande fazer?**



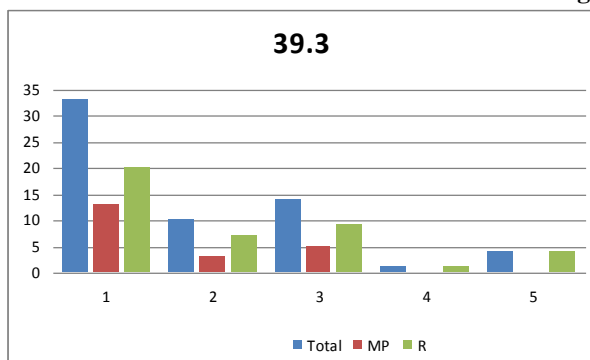
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.77-Em tua casa os trabalhos de casa são controlados por alguém?**



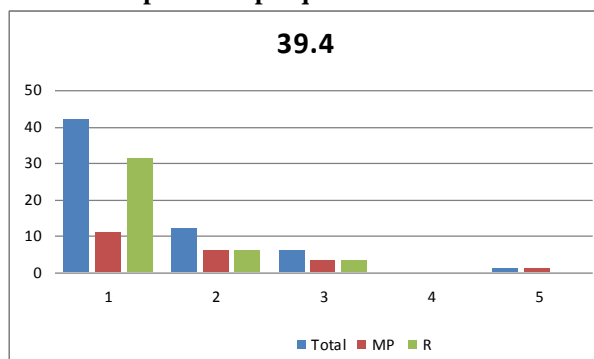
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.78-Em tua casa os trabalhos de casa são um tema desagradável?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

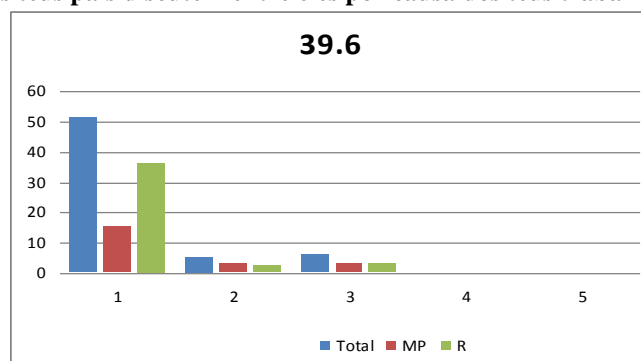
**Fig.79-Os teus pais ficam impacientes porque tu não sabes fazer os trabalhos de casa?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

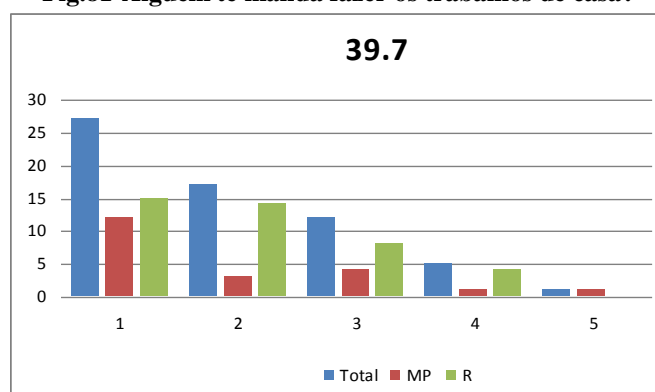
**Legenda:**1-Nunca; 2-Raramente; 3-Às vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre

**Fig. 80-Os teus pais discutem entre eles por causa dos teus trabalhos de casa?**



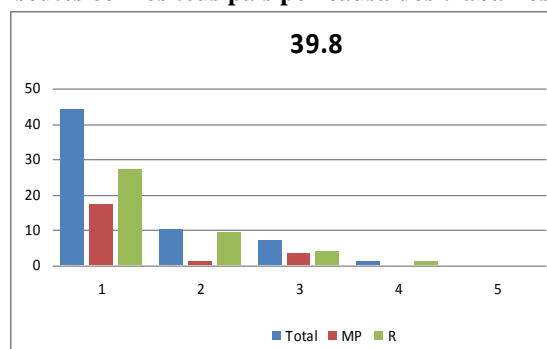
Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.81-Alguém te manda fazer os trabalhos de casa?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Fig.82-Discutes com os teus pais por causa dos trabalhos de casa ?**



Fonte: inquérito às escolas MP e R (Ano lectivo de 07/08)

**Legenda:1-Nunca; 2-Raramente; 3-Às vezes; 4-Muitas vezes; 5-Sempre**